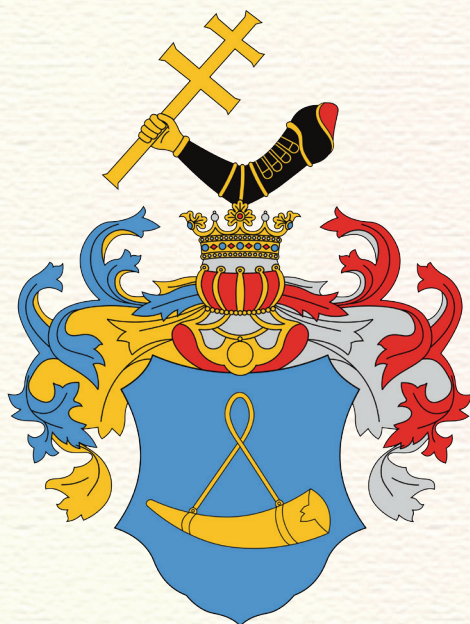
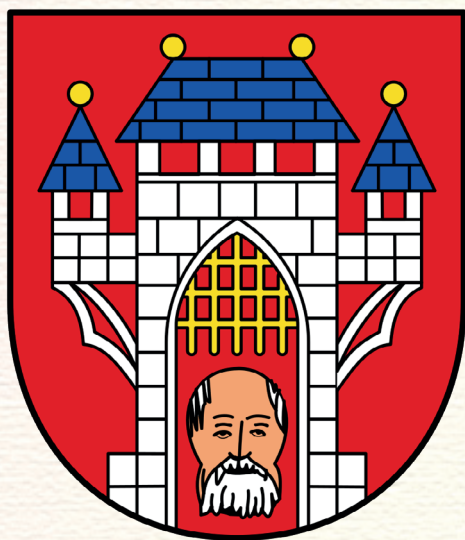


Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie Vechta – Jászberény

Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról Vechta – Jászberény



Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie
Vechta – Jászberény

Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról
Vechta – Jászberény

**Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie
Vechta – Jászberény**

**Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról
Vechta – Jászberény**

Herausgegeben:

Bernadett Varró,
Ágnes Sebestyénne Kereszthidi

Szerkesztette:

Varró Bernadett,
Sebestyénne Kereszthidi Ágnes

Redaktionelle Bearbeitung:

Tibor Koltay und Rita Szaszko

Lektorálta:

Koltay Tibor és Szaszko Rita

ISBN 978-963-496-131-4

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely

Megjelent: 2020-ban

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László

A könyv megjelenését támogatta az EFOP-3.6.1-16-2016-00001

„Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése
az Eszterházy Károly Egyetemen”
című pályázat.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

INHALTSVERZEICHNIS / TARTALOMJEGYZÉK

Ágnes Sebestyénne Kereszthidi:

Empfehlung..... 7

Margit Stein:

Der Zusammenhang zwischen Werten, erlebten Erziehungszielen
im Elternhaus und eigenen Erziehungszielen - eine Analyse
des Religionsmonitors und des World Values Surveys..... 9

Bernadett Varró – Ágnes Sebestyénne Kereszthidi:

Die Rolle der Erwachsenenbildung von heute..... 21

Molnár Marietta:

A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői..... 39

Sinka Annamária:

Középpontban az olvasó: Gondolatok az olvasó, befogadó
irodalomelméleti koncepciójának alakulásáról..... 51

Szaszkó Rita:

A nyelvtanulási motivációk kutatásának evolúciója
magyar kontextusban 63

Szalay Krisztina:

Legális és illegális drogfogyasztási szokások..... 77

Juliane Berding:

BIRDS: The elaboration of a research-based science
learning programme..... 85

Renáta Kisné Bernhardt – Laura Furcsa:

„Elixir, highway code or mystery” – teacher students’ attitudes
and beliefs about foreign language learning..... 91

EMPFEHLUNG

Die Erscheinung der Publikationssammlung mit dem Titel: „*Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie Vechta – Jászberény*“, wurde in dieser Form nur möglich, denn es gelang im Jahre 1990 dem Gymnasialdirektor, den Herrn Bürgermeister von Vechta für den Plan zu gewinnen, zwischen den beiden Städten eine Städtepartnerschaft zustande zu bringen.

Gleichzeitig damit schlug der Herr József Nagy, der damalige Direktor der Jászberényer Pädagogischen Hochschule, auf die Initiative von Herrn Károly Stanitz vor, dass es ein Studentenaustausch mit der Vechtaer Fakultät der Universität Osnabrück in Gang gesetzt werden sollte. So entstand eine Verbindung zwischen den beiden Städten, die mit der Zeit dazu geführt hat, dass außer der Zusammenarbeit der Hochschulen, Gymnasien sowie der Grundschulen der beiden Städte, in jedem Bereich, von den Krankenhäusern, durch die Feuerwehr bis zu den Altersheimen enge Beziehungen zustande gekommen sind.

Familien haben neue Familien gefunden, Kinder und Erwachsene wurden „Familienmitglieder“ voneinander, Ehen wurden geschlossen, in denen Kinder geboren wurden, also wirklich tiefe Beziehungen haben diese Partnerschaftsverbinding eng gemacht.

Nach einer solchen Vorgeschichte können Sie, „Lieber Leser“ diese gemeinsame Publikationssammlung in der Hand halten, die wir für alle Leser mit reinem Herzen empfehlen.

Ágnes Sebestyénne Kereszthidi, PhD

DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN WERTEN, ERLEBTEN ERZIEHUNGSZIELEN IM ELTERNHAUS UND EIGENEN ERZIEHUNGSZIELEN - EINE ANALYSE DES RELIGIONSMONITORS UND DES WORLD VALUES SURVEYS

Margit Stein, PhD

Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Vechta

Zusammenfassung: Der Artikel befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen Werten und erlebten Erziehungszielen im Elternhaus sowie den Zusammenhängen zwischen Werten und Erziehungszielen, die Menschen für ihre eigenen Kinder wünschen auf Basis der Daten des Religionsmonitors und des World Values Surveys.

Es fanden sich sowohl hohe und statistisch signifikante Korrelationen zwischen religiösen Überzeugungen und Werten und den erlebten Erziehungszielen in der Kindheit als auch zwischen religiösen Überzeugungen sowie Werten und den für Kinder gewünschten Erziehungszielen. Somit finden die Werte der Befragten jeweils sowohl ihre Entsprechung in den selbst erlebten Erziehungszielen als auch in den präferierten Erziehungszielen.

Schlüsselwörter: Werte, Religion, Erziehungsziele, Erziehung

1. Einleitung: Werte und Erziehungsziele

In wie weit Aussagen zu Erziehungszielen tatsächliche Rückschlüsse auf das eigentliche Erziehungsverhalten zulassen, ist in sozialwissenschaftlicher Hinsicht nicht abschließend geklärt, da es in der Forschung „umstritten [ist], welche Aussagekraft mündlich oder schriftlich geäußerte Erziehungsvorstellungen besitzen“ (Schreiber 2007, 89). Während etwa Hurrelmann (1990) annimmt, dass keine direkten Rückschlüsse von den geäußerten Erziehungszielen auf die tatsächliche Erziehungspraxis gezogen werden können, sieht Köhne (2003, 191) einen prinzipiell hohen Einfluss von Erziehungszielen: „Ohne Ziele wären erzieherische Handlungen sinn- und wirkungslos“. Was jedoch in der sozialwissenschaftlichen Literatur

unstrittig ist, ist der hohe Zusammenhang von Erziehung und Werten (vgl. etwa Rudy – Grusec 2001; Knafo – Schwartz 2009; Knafo et al. 2009). Die eigenen Werte sind stark durch die Erziehung im Elternhaus geprägt. Sie hat zudem wiederum einen hohen Einfluss auf die selbst bei den eigenen Kindern präferierten Erziehungsziele.

Werte werden dabei definitorisch gefasst als Kriterien, anhand derer Menschen Handlungen und Ereignisse der eigenen und fremder Personen beurteilen und nach denen Menschen streben. Schwartz (1994; 1996) postuliert insgesamt zehn Wertetypen in den vier Bereichen Offenheit für Neues (Selbstbestimmung, Stimulation) versus Bewahrung des Bestehenden (Tradition, Konvention, Sicherheit) und Selbststärkung (Leistung, Macht, Hedonismus) versus Selbstüberwindung (Mildtätigkeit, Universalismus), welche in einem Circumplexmodell angeordnet sind. Sowohl dem Religionsmonitor als auch dem World Values Survey liegt die auch empirisch gut abgestützte Wertetheorie nach Schwartz (1994; 1996) zugrunde.

Die wichtigsten Werte weltweit auch bei unterschiedlichen Personengruppen innerhalb und zwischen Gesellschaften und Staaten sind nach den empirischen repräsentativen Studien von Schwartz die Werte der Selbstüberwindung (Bardi – Schwartz 2003).

Erziehungsziele sind nach Brezinka (1990, 111) gemäß einer Normdefinition die jeweils in der Erziehung angestrebten, erwünschten und vorgestellten Endzustände der „Persönlichkeitseigenschaft[en ...] einer zu-erziehenden Person“. Erziehungsziele werden aus Werten abgeleitet (Brezinka 1995) und lassen sich direkt auf die Werte nach Schwartz beziehen. Unter anderem Kohn (1989), Sturzbecher und Kalb (1993), Meulemann (2002) und Köhne (2003) stellen Erziehungsziele der Erziehung zur Unabhängigkeit – Autonomie und Durchsetzungsstärke denen der Erziehung zur Konformität gegenüber. Paetzold (1986) und das pairfam Familien- und Beziehungsentwicklungspanel (Brüderl – Castiglioni – Schuman 2011) fügen zudem den dritten Bereich der Erziehung zu sozialen Zielen hinzu. Die beiden Kategorien Autonomie und Konvention liegen auch der Erfassung der Erziehungsziele im World Values Survey zugrunde. Der Religionsmonitor erfasst Erziehungsziele in den vier Kategorien Unabhängigkeit, Regelkonformität, Durchsetzungsstärke und Gerechtigkeit.

In den letzten zehn Jahren erhoben das Institut für Demoskopie Allensbach (2012), Schreiber (2007) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009) die Erziehungsziele in Deutschland auf empirischer Ebene. Den Eltern war der Bereich der sozialen Ziele am wichtigsten (Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft etc.), vor Autonomiezielen (Selbstständigkeit, Selbstvertrauen etc.) und Konformitätszielen (Höflichkeit, Gehorsam etc.). Bei der Betrachtung der wesentlichen Werte und der wichtigsten Erziehungsziele zeigen sich somit starke Konkordanzen. Die von den Eltern präferierten Erziehungsziele der sozialen Verantwortungsübernahme finden eine Entsprechung in den als am wichtigsten postulierten Werten Universalismus und Mildtätigkeit (Bardi – Schwartz 2003).

2. Fragestellungen zum Zusammenhang zwischen Werten und Erziehungszielen

Die oben genannten Studien zum Bereich der Erziehungszielforschung sind mit wissenschaftlichen Limitationen behaftet: sie stützen sich oft auf geringe, nicht repräsentative oder regional eng umgrenzte Stichproben. Somit stellt sich die Frage, ob die genannten Zusammenhänge in für ganz Deutschland repräsentativen Studien reproduziert werden können.

Deutschlandweit und international repräsentative Studien, die sowohl die Erziehungsziele als auch die Werte erfassen, sind der Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung und der World Values Survey. Hierbei werden sowohl Erziehungsziele im Sinne erlebter Ziele im Elternhaus im Zusammenhang mit Werten erfasst als auch der Zusammenhang zwischen den selbst für die Kindererziehung postulierten Zielen und der eigenen Werteorientierung.

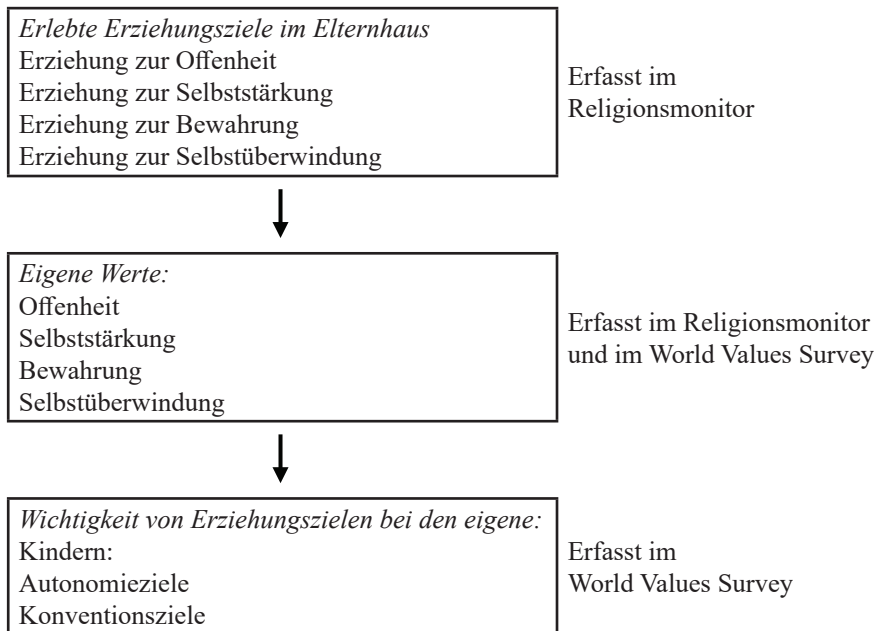


Abb. 1: Untersuchte Variablen zum Zusammenhang von Werten und Erziehungszielen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird auf repräsentativer Ebene den Fragen nachgegangen, welche Erziehungsziele Menschen in Deutschland in der eigenen Erziehung erlebten und welche sie für die eigenen Kinder präferieren und ob es hierbei je nach Werten Unterschiede gibt.

3. Zusammenhänge zwischen Werten und Erziehungszielen

3.1 Studiendesigns und Stichproben im Religionsmonitor und im World Values Survey

Der Religionsmonitor: Alleinstellungsmerkmal des Religionsmonitors ist, dass Religiosität umfassend interreligiös und in allen ihren Dimensionen bearbeitet wird. Die zweite Welle 2013 wurde in insgesamt vierzehn Ländern mit 14.045 Personen durchgeführt. Inhaltlich wurde in der zweiten Welle eine Erweiterung um die Dimension der Werte vorgenommen, wodurch die grundsätzlichen Fragen, welche Werte und religiösen Einstellungen Menschen antreiben, vertieft beantwortet werden können (Pickel 2012; Pollak – Müller 2013).

Der World Values Survey: Der World Values Survey wird seit 1981 basierend auf den European Values Survey mittlerweile auf allen Kontinenten durchgeführt. Insgesamt wurden in den ersten fünf Erhebungswellen Werte, Lebenszufriedenheit, Erziehungsziele, objektivierbare Lebenslagen sowie politische und gesellschaftliche Überzeugungen von mehr als 334.000 Personen erfragt. Basierend auf diese große, weltumspannende repräsentative Stichprobe können begründete Rückschlüsse auf etwa 88% aller Menschen weltweit gezogen werden (Inglehart – Welzel 2005; Esmer – Pettersson 2008).

Die Fragen wurden sowohl im Religionsmonitor als auch im World Values Survey in geschlossenen persönlich-mündlichen Interviews vorgegeben. Die Antworten wurden zumeist in skaliert Form auf einer Skala von eins bis fünf erbeten.

Erfassung der erlebten Erziehungsziele: Im Rahmen des Religionsmonitors wurde erfasst, ob folgende vier Erziehungsziele vermittelt wurden: „unabhängig von anderen sein“, sich „durchzusetzen“, sich „an Regeln halten“ und „alle Menschen gerecht“ behandeln.

Darüber hinaus wurde separiert, durch welche Sozialisationsagenten oder -instanzen (Familie, Schule, Peergroup, Religionsgemeinschaft) die vier genannten Erziehungsziele vermittelt wurden. Es wurde zudem erbeten, anzugeben, ob man religiös, nicht religiös oder weder religiös noch dezidiert nicht religiös erzogen wurde.

Erfassung der Werte: Die Werte werden sowohl im Religionsmonitor als auch im World Values Survey mit Hilfe einer Kurzversion des Wertefragebogens PVQ IV (Portrait Values Questionnaire) von Schwartz erhoben. Der World Values Survey bietet außerdem Angaben zum Autonomieindex nach Inglehart (1998), der erfasst, wie sehr jemand religiösen oder konventionellen Strukturen verhaftet ist. Es kann auch der Postmaterialismusindex berechnet werden. Je höher dieser ist, umso eher werden postmaterielle Werte als wichtig angesehen.

Erfassung der eigenen Erziehungsziele: Als mögliche Ziele in der Erziehung werden im World Values Survey konventionelle und autonome Erziehungsziele genannt. Im Rahmen dieses Beitrags werden folgende zehn Ziele betrachtet:

- Konventionelle Erziehungsziele: hart arbeiten, Sparsamkeit, fester religiöser Glauben, Selbstlosigkeit und Gehorsam und

- Autonome Erziehungsziele: Unabhängigkeit – Selbständigkeit, Verantwortungsgefühl, Phantasie – Vorstellungsvermögen, andere achten – tolerant sein und Entschlossenheit – Durchhaltevermögen.

3.2 Empirische Analysen zum Zusammenhang zwischen Werten und Erziehungszielen

3.2.1 Der Zusammenhang zwischen Werten und erlebten Erziehungszielen in der Kindheit nach dem Religionsmonitor

Der Zusammenhang zwischen den von den eigenen Eltern als handlungsleitend in der Erziehung postulierten Erziehungszielen und den Werten auf Seiten der (erwachsenen) Kinder ist auch auf Basis der Daten des Religionsmonitors sehr hoch. Dies lässt sich durch Berechnungen mit t-Tests in SPSS anhand der Daten des Religionsmonitors 2013 nachweisen.

Erlebtes Erziehungsziel in der Familie.... In Klammern Entsprechungen auf Werteebene im Schwartz'schen Sinne durch den Autor			
Unabhängigkeit (Offenheit)	Durchsetzungsstärke (Selbststärkung)	Regelkonformität (Bewahrung)	Gerechtigkeit (Selbstüberwindung)
Stärkere Betonung von....			
Stimulation (t (1971) = 4,773, p < .001***) Leistung (t (1965) = 2,025, p < .001***)	Stimulation (t (1984) = 6,561, p < .001***) Hedonismus (t (1983) = 3,509, p < .001***) Macht (t (1986) = -2,743, p < .01**) Tradition (t (1981) = -2,469, p < .05*)	Tradition (t (1982) = 4,194, p < .001***)	Tradition (t (1980) = 3,369, p < .001***)
Geringere Betonung von....			
Sicherheit (t (1971) = -5,160, p < .001***) Konformität (t (1964) = -2,924, p < .01**) Tradition (t (1968) = -2,534, p < .01**) Universalismus (t (1976) = -3,731, p < .001***)	Selbstbestimmung (t (1985) = -2,138, p < .05*) Sicherheit (t (1984) = -5,631, p < .001***) Konformität (t (1977) = -2,912, p < .01**) Universalismus (t (1989) = -7,316, p < .001***)	Stimulation (t (1985) = -2,493, p < .05*) Hedonismus (t (1985) = -2,196, p < .05*)	Selbstbestimmung (t (1984) = -2,927, p < .01**)

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$ (t-Tests)

Kontrastiert wurden jeweils mit t-Tests hinsichtlich ihrer Werte die beiden Gruppen, welche dieses Erziehungsziel in der Familie (eher) nicht bzw. (eher) ja erlebt haben; das Antwortverhalten hinsichtlich der Erziehungsziele wurde vierstufig skaliert erfasst („nein“, „eher nein“, „eher ja“, „ja“)

Tab. 1: Auswirkungen verschiedener Erziehungsziele im Elternhaus auf die Werte in Deutschland gemäß dem Religionsmonitor

Wenn die Erziehung durch die Eltern von Erziehungszielen geleitet war, welche auf eine stärkere Unabhängigkeit des Kindes abzielten und dem Wertespektrum der Offenheit nach Schwartz zuzurechnen waren, dann sind den Kindern im Erwachsenenalter erwartungskonform die Werte Stimulation und Leistung aus dem Spektrum der Offenheitswerte bzw. dem verwandten Wertebereich der Selbststärkung wichtiger. Werte aus dem Bereich des Bewahrenden und dem Selbstüberwindungsbereich wie Sicherheit, Konformität, Tradition und Universalismus sind dann entsprechend weniger wichtig. Wird das Kind primär angewiesen, sich möglichst gegen andere durchzusetzen, so fördert dies Werte der Macht und Tradition einerseits aber auch Stimulation und Hedonismus andererseits, während Selbstbestimmung, Sicherheitsstreben und Konformität oder Höflichkeit als weniger bedeutsam erachtet werden. Regelkonformität und Gerechtigkeit als Erziehungsziele gehen mit hohen Traditionswerten einher, während Stimulation, Hedonismus und Selbstbestimmung als unbedeutender eingestuft werden. Die erlebten Erziehungsziele finden also in hohem Maße ihre Entsprechungen in den späteren eigenen Werten.

Mit einer religiösen familiären Erziehung gehen auf Seiten der Befragten im Religionsmonitor höhere Werte im Bereich Universalismus ($t(1357) = 2,574$, $p < .01^{**}$) und Tradition ($t(1352) = 7,760$, $p < .001^{***}$) einher. Die selbstbezogenen Werte Macht ($t(1356) = -3,221$, $p < .001^{***}$), Leistung ($t(1348) = -2,464$, $p < .01^{**}$) und Hedonismus ($t(1354) = -4,742$, $p < .001^{***}$) sowie Stimulation ($t(1354) = -3,865$, $p < .001^{***}$) sind religiös erzogenen Menschen in Deutschland weniger wichtig als nicht religiös erzogenen. Eine religiöse Erziehung geht also erwartungskonform stärker mit Werten der Bewahrung (Tradition) und Werten der Selbstüberwindung (Universalismus) einher.

3.2.2 Der Zusammenhang zwischen Werten und eigenen Erziehungszielen nach dem World Values Survey

Tabelle 2 illustriert die *Ausprägung der Erziehungsziele* der Eltern im World Values Survey. Verantwortungsübernahme wird von den Eltern als das wichtigste Ziel angesehen; Selbstlosigkeit als das am wenigsten bedeutsame. Prinzipiell manifestiert sich anhand der Daten eine starke Bevorzugung der Autonomieziele. Diese werden bei einer Analyse der Einzelziele in allen Fällen als bedeutsamer angesehen als die Konventionsziele. Eine Ausnahme stellt nur das Erziehungsziel der Phantasie oder der kindlichen Vorstellungskraft dar, welches als weniger bedeutsam angesehen wird als das bei den Konventionszielen als am wichtigsten genannte Ziel der Sparsamkeit.

	<i>Einzelerziehungsziele</i>	<i>Ausprägung (1,0 = wichtig, 2,0 = unwichtig)</i>
<i>Autonomieziele</i>	Verantwortungsübernahme	1,15
	Unabhängigkeit	1,25
	Toleranz	1,26
	Durchhaltevermögen	1,38
	Phantasie – Vorstellungskraft	1,65
<i>Konventionsziele</i>	Sparsamkeit	1,44
	Hart arbeiten	1,71
	Gehorsam	1,83
	Religiosität	1,90
	Selbstlosigkeit	1,94
	<i>Gesamterziehungsziele</i>	<i>Ausprägung (0 = unwichtig bis 5 = absolut wichtig)</i>
<i>Autonomiezielindex (Autonomieziele insgesamt)</i>		3,3108
<i>Konventionszielindex (Konventionsziele insgesamt)</i>		1,1803
Das Antwortverhalten bei den Einzelerziehungszielen ist zweistufig dichotomisiert (1,0 = wichtig, 2,0 = unwichtig); das Antwortverhalten bei den Indexbildungen aus den Einzelzielen im Autonomie- und Konventionszielindex ist dann fünfstufig skaliert von 0 = unwichtig bis 5 = absolut wichtig		

Tab. 2: Erziehungszielausprägungen insgesamt in der Rangfolge der Wichtigkeit je Kategorie

Der Zusammenhang zwischen Werten und den eigenen Erziehungszielen ist gemäß dem World Values Survey hoch. In einer Korrelationsmatrix wurden jeweils als empirischer Beleg die subjektiv eingeschätzten religiösen Orientierungen sowie die Werte mit dem Autonomieziel- und dem Konventionszielindex in Zusammenhang gebracht. Die Korrelationen

sind zwar eher schwach ausgeprägt, aber es zeigen sich dennoch folgende statistisch signifikante Tendenzen: Der häufige Besuch von Gottesdiensten und die Wichtigkeit von Gott fördern eher Konventionsziele. Eine höhere Religiosität führt also demnach erwartungskonform zu einer Betonung von Konventionszielen in der Erziehung, während Erziehungsziele der persönlichen Autonomie eher weniger stark als bedeutsam erscheinen.

Auch beim Zusammenhang zwischen Werten und Erziehungszielen lassen sich in erster Linie schwache Korrelationen feststellen. Die Werte Mildtätigkeit, Universalismus, Leistung und Macht stehen zu den Erziehungszielen in keinem signifikanten Zusammenhang. Selbstbestimmung, Hedonismus und Stimulation führen ebenso wie hohe Werte beim Postmaterialismusindex tendenziell zu einer Bevorzugung von Autonomiezielen, bei gleichzeitiger Abwertung von Erziehungszielen der Konvention wie Gehorsam und Sparsamkeit. Diese Erziehungsziele der Konvention wiederum werden von den Werten Konformität, Sicherheit und Tradition begünstigt. Der Autonomieindex steht ebenso erwartungskonform in hohem Zusammenhang mit Autonomiezielen.

	<i>Korrelation mit Autonomiezielen</i>	<i>Korrelation mit Konventionszielen</i>
<i>Religiöse Orientierung</i>		
Besuchshäufigkeit von Gottesdiensten etc.	.153** (-)	-.134** (+)
Wichtigkeit von Gott	Kein Zusammenhang	.118** (+)
<i>Werteorientierung</i>		
Autonomieindex	.694** (+)	-.635** (-)
Postmaterialismusindex 4-Items	.253** (+)	-.594** (-)
Sicherheit	.158* (-)	-.168* (+)
Konformität	.186* (-)	-.174* (+)
Selbstbestimmung	-.245* (+)	.230* (-)
Hedonismus	-.134* (+)	.146* (-)
Tradition	.181* (-)	-.221* (+)
Stimulation	-.113* (+)	.212* (-)
p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001*** (Pearson-Korrelationen; Bonferronikorrigiert)		

Tab. 3: Signifikante Zusammenhänge zwischen religiös-moralischen Orientierungen und Erziehungszielen (+ – -: Ziele steigen – sinken; * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001)

4. Fazit und Ausblick

Der Religionsmonitor und der World Values Survey bieten einen ersten Überblick über mögliche Zusammenhänge zwischen eigenen erlebten Erziehungsvorstellungen und Werten sowie den Werten und den für die eigenen Kindern angestrebten Erziehungszielen. Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden diese Zusammenhänge auf Basis zweier large panel Studien im Bereich der Sozialwissenschaften nachgewiesen, da beide berichtete Zusammenhänge in einer Studie bisher nicht betrachtet wurden. Erst dies würde vertiefendere quantitative Methoden wie etwa Strukturgleichungsmodelle und Pfadanalysen ermöglichen. Dies stellt ein Forschungsdesiderat dar und bedürfte einer weitergehenden Betrachtung, auch mithilfe qualitativer Studien. Zudem lässt nur eine vertiefende Betrachtung auch der Rezeption der Erziehungsbemühungen auf Kinderseite genauere Aussagen über die Entwicklung von Orientierungen und Haltungen in Abhängigkeit des Erziehungsklimas in der Familie zu. Auch ist noch wenig bekannt über die Genese bestimmter Werte in Abhängigkeit bestimmter Erziehungsziele, etwa von religiösen Werten in Abhängigkeit religiöser Erziehungsziele und Erziehungsmuster. Hier sind auch noch keine differentiellen und Empirie gestützte Aussagen über Personen unterschiedlichster religiöser, ethnischer oder kultureller Prägung möglich, etwa aus dem zunehmend stark anwachsenden Bereich muslimischen Lebens in Deutschland. Erste Studien legen jedoch nahe, dass unterschiedliche Werte bei ethnisch heterogenen Gruppen häufig über kulturell unterschiedliche Praktiken der Kindererziehung, etwa unterschiedliche Erziehungsziele und Erziehungspraktiken vermittelt werden (Knafo et al. 2009).

Literatur

- Bardi, A. – Schwartz, S. H. (2003): Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (19), 1207-1220.
- Brezinka (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1995): *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brüderl, J. – Castiglioni, L. – Schuman, N. (Hrsg.) (2011): *Partnerschaft, Fertilität und intergenerationale Beziehungen*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2009): *Generationenbarometer 2009*. Berlin: BMFSFJ.
- Esmer, Y. – Pettersson, T. (Hrsg.) (2008): *Changing Values, Persisting Cultures*. Case studies in value change. Leiden, Boston, Tokyo: Brill.
- Hurrelmann, K. (1990): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim, Basel: Beltz.
- Inglehart, R. (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung*. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Inglehart, R. – Welzel, C. (2005): *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2012): *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung*. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Knafo, A. – Assor, A. – Schwartz, S. H. – David, L. (2009): Culture, migration, and family-value socialization: A theoretical model and empirical investigation with Russian-immigrant youth in Israel. In U. Schönplüg (Ed.): *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 269-296

- Knafo, A. – Schwartz, S. H. (2009): Accounting for parent-child value congruence. Theoretical considerations and empirical evidence. Parent Book Series: Culture and psychology. In U. Schönplflug (Ed.): *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 240-268.
- Kohn, M. L. (1989): *Class and Conformity: A Study in Values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Köhne, C. I. (2003): *Familiale Strukturen und Erziehungsziele zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Eine internet-basierte Befragung von Müttern. Duisburg, Essen.
- Meulemann, H. (2002): Werte und Wertwandel im vereinten Deutschland. *Das Parlament*, 27–38, 13-22.
- Paetzold, B. (1986): Änderung von Erziehungszielen in den letzten zehn Jahren? Ein Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 137-140.
- Pickel, G. (2012): Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pollak, D. – Müller, O. (2013): Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rudy, D. – Grusec, J. E. (2001): Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.
- Schreiber, N. (2007): Zum Stichwort „Bündnis für Erziehung“: Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 27 (1), 88-101.
- Schwartz, S. H. (1994): Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1996): Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems. In M. Seligman – J. M. Olson – M. P. Zanna (Hrsg.), *The Ontario Symposium: Vol. 8: The psychology of values*. Mahwah, NJ: Psychology Press, 1-24.
- Sturzbacher, D. – Kalb, K. (1993): Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 143-147.

DIE ROLLE DER ERWACHSENENBILDUNG VON HEUTE*

Bernadett Varró, PhD

*Eszterházy Károly Universität Jászberény Campus,
Institut für Bildungs- und Kulturwissenschaften,
Lehrstuhl für Sozialtheorie*

Ágnes Sebestyénne Kereszthidi, PhD

*Eszterházy Károly Universität Jászberény Campus,
Institut für Wissenstechnologie, Lehrstuhl für Information
und Kommunikation*

Zusammenfassung: Die rasante Entwicklung der digitalen Welt und das Weltnetz bewirkte die Veränderungen in den Ansichten der über hundert Jahre alte Pädagogie: sowohl der Begriff des Lernens als auch die Rolle der Lernenden und der Lehrer veränderten sich, die Lern- und Lehrmethoden wurden anders, das Lernumfeld erweiterte sich. Der Artikel befasst sich mit diesen Veränderungen, mit der Wichtigkeit des digitalen Lernens, mit der Digitalkompetenz und mit ihrer Rolle in der Erwachsenenbildung. Der Erwerb und die Verwendung der neuen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sichere Verwendung der digitalen Medien sind die Voraussetzungen für die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt.

Schlüsselwörter: Digitales Lernen, Digitalkompetenz, Erwachsenenbildung, Effektives Lernen

Einleitung

Die rasante, explosionsartige Entwicklung der technischen Umwelt im 21. Jahrhundert führte zu bedeutenden Veränderungen in der Zivilisation, in der Kultur, im digitalen Mediengebrauch, in unserem Alltag. Das veränderte unsere Weltanschauung, das von uns selbst und von den anderen geprägte Bild und veränderte tiefgreifend den Begriff des Lernens

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

und des Wissens, die Lern-und Lehrmethoden, die Lernumgebung, die Lehrerrolle. Die Triebfeder der wirtschaftlich sich wandelnden Strukturen und der Gesellschaften sind immer mehr die Information und das Wissen. Der Schlüsselfaktor der wirtschaftlichen Entwicklung ist das qualifizierte Humankapital. Der Wandel des gesellschaftlichen Wertesystems und die neuen Unternehmenstrategien, die die rationale Ausnutzung der Arbeitskräfte in den Vordergrund stellen, verlangen marktzentriertes Verhalten auch vom Unterricht. Das immer schneller veraltende Fachwissen erfordert, dass die Arbeitnehmer in der Erwachsenenbildung in möglichst kürzester Zeit befähigt werden, neue Aufgaben zu lösen. Der Charakter der Arbeit ändert sich ständig, dadurch ändern sich auch die vom Arbeitnehmer erwarteten Fähigkeiten. Vom Wissen ist es heutzutage nicht mehr zu erwarten, dass es lebenslang statisch bleibt wie früher (Varró, 2003). Das lebenslange Lernen ist Voraussetzung dafür, dass man auf dem Arbeitsmarkt bleibt. Die Bildung der Erwachsenen ist deswegen in den Mittelpunkt der Gesellschaft auf der ganzen Welt gekommen. Durch die fortgeschrittene Marktwirtschaft werden der Erwerb und die Verwendung der neuen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgewertet. Die rasante technologische Entwicklung erfordert die kontinuierliche Entwicklung der Fachkenntnisse, der Fähigkeiten und besonders der Kompetenzen als Grundvoraussetzung. Unsere Welt wird in sämtlichen Bereichen durch die rasante Veränderung, die schnelle Veralterung und das exponentielle Wachstum des Wissens charakterisiert. Das Internet, die digitale Datenverarbeitung, der bisher noch nie gesehener Zugriff auf Daten, die neue Kommunikationsweise, die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, die neuesten Ergebnisse der neuropsychologischen und neuropädagogischen Gehirnforschungen (Abonyi-Tóth, 2015; Balogh, 2000; Barabási, 2013; Csépe, 2005; Varga, 2015) stellten den Begriff des Lernens in ein neues Licht. Die Untersuchung des effektiven Lernens ist schon in den 1970er Jahren mit der Formulierung der Schlüsselkompetenzen (2006/962/EK)¹ in den Mittelpunkt gekommen. Der Begriff der Kompetenz wurde vorher an den Namen von Noam Chomsky (Chomsky, 1995) gebunden, dann wurde die Kompetenz später, im breiteren Kreis, mehrere Stichpunkte in

¹ <http://ejam.hu/sites/default/files/kepek/kepek/upload/1-Programok-tananyagok/JAM-tananyagok/5-szakmai-anyagok/Az-egesz-eleten-at-tarto-tanulashoz-szukseges-kulcskompetenciakrol.pdf>

Betracht gezogen definiert (Mihály, 2002), (die Theorie von White, 1959; Kompetenzmodell von Wine & Smye, 1981 as cited in Zsolnai, 2008).

Digitale Welt – digitales Lernen

In der Informationsgesellschaft, in der Wissensgesellschaft definierte auch die Rolle des Unterrichts neu. Die Beschäftigungsfähigkeit liegt vor allem daran, ob man der ständigen Veränderung, der Herausforderung der digitalen Welt mit flexiblen Lernfähigkeiten in jedem Beruf entsprechen kann, da der digitale Wandel nichts unberührt lässt. Heute ist die Digitalisierung die Grundvoraussetzung für die Entwicklung, für die Wettbewerbsfähigkeit. Die *Digitale Unterrichtsstrategie* (DOS 2016), die die ungarische Regierung im Rahmen des *Digitalen Wohlstandsprogramms* (DJP 2017) aus diesen Gründen ins Leben gerufen hat, macht aufmerksam darauf, dass der digitale Wandel keine Wahlfrage mehr, sondern eine unvermeidliche Erscheinung ist, auf die sich alle vorbereiten müssen, denn mit dem Wissen aus dem 20. Jahrhundert kann niemand im 21. Jahrhundert wettbewerbsfähig sein.

Das digitale Lernen – unabhängig von Ort und Zeit - ist eine Lernform, die mit der effektiven Organisation des Lern- Lehrprozesses möglich macht, die Kenntnisse optimal zu vermitteln und zu erwerben (Forgó, 2009; Ollé, Papp-Danka, Lévai, Tóth-Mózer és Virányi, 2013; Papp-Danka, 2014).

Das ist vielseitig, kollaborativ, spricht mehrere Sinneskanäle an, basiert auf der Kreativität und Motivation des Lernenden. Die Digitalkompetenz gehört zu den Schlüsselkompetenzen und bedeutet die Fähigkeit Informationen zu recherchieren, zu sammeln, zu verarbeiten, zu integrieren, zu bewerten und sich in der Wissensgesellschaft zurechtzufinden. Die sichere Verwendung der digitalen Medien ist die Voraussetzung für die Zufriedenstellung der sich ständig wandelnden Ansprüche des Arbeitskraftmarktes, für die Beschäftigungsfähigkeit, für die aktive Teilhabe in der Gesellschaft. Um Digitalkompetenz der Erwachsenen zu fördern, legt die *Digitale Unterrichtsstrategie* (DOS 2016) die Entwicklungsrichtlinien fest, bildet die Bedingungen, die für die Erwachsenenbildung in Ungarn sichern, mit den Tendenzen in Europa und auf der Welt Schritt halten zu können, die immer schneller werdenden, technologischen Veränderungen zu verfolgen, die Innovationsereignisse

zu integrieren, und effektiv zu lernen. Die *Digitale Unterrichtsstrategie* (DOS 2016) sieht neue Perspektive in der Verbesserung der Erfolge in der Erwachsenenbildung: motiviert die Lernenden zum Lernen, erweitert den Zugriff auf das Lernen. Lernen mit Medien entwickelt effektiv die Digitalkompetenz und die anderen Grundfähigkeiten. Freie und andere digitale Unterrichtsmaterialien ermöglichen den Zugang zu den niveauvollen und regelmäßig aktualisierten Inhalten. Der Einsatz der Medien beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen kann in bedeutendem Maße zur Senkung der direkten und indirekten Kosten, zur Verbesserung der Kostenwirksamkeit der Erwachsenenbildung beitragen (DOS 2016).

In Ungarn ist die Teilnahme der Erwachsenen am lebenslangen Lernen enorm gering (7%) und bleibt hinter den Zielen der *Strategie Europa 2020* (15%). 60% der Bevölkerung im Alter zwischen 25-64 (3,4 Millionen erwerbsfähige, erwachsene Bürger) verfügt über geringe Digitalkompetenz oder über gar keine und nur wenige von ihnen erreichen ein höheres Niveau im digitalen Wissen. Gemäß der Prognose der Europäischen Kommission braucht man in der nahen Zukunft Digitalkompetenz beim 90 % der Arbeitsplätze (DOS 2016).

Die Digitalkompetenz ist eine der acht Schlüsselkompetenzen, die man zum lebenslangen Lernen braucht. Zur Digitalkompetenz, wie zu den anderen Kompetenzen liegen zahlreiche Definitionen vor, in den Formulierungen gibt es mehrere Überdeckungen und, gemeinsame Elemente (Ferrari, 2013).

Poore (2015) unterschied Digitalkompetenzformen: funktionale, Netzwerk- und kritische digitale Kompetenz. Daraus lässt sich folgern, dass der Umgang mit der digitalen Technologie noch nicht Digitalkompetenz bedeutet, darauf müssen die Lerner vorbereitet werden. Mit der Entwicklung der Digitalkompetenz soll schon in der Schule angefangen werden, die digitalen Medien und die ihren Gebrauch unterstützenden Methoden sollen ins Klassenzimmer gebracht werden, denn Wettbewerbsfähigkeit der heranwachsenden Generation und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt setzen die Digitalisierung des Unterrichtssystems voraus. Der gemeinsame Grund der Veränderungen ist die explosionsartige Verbreitung der Informationstechnologie, deshalb bekommen die Digitalkompetenz und ihre Entwicklung eine bedeutende Rolle. Das Lernumfeld weitet sich aus und verlässt die Welt der Klassenräume.

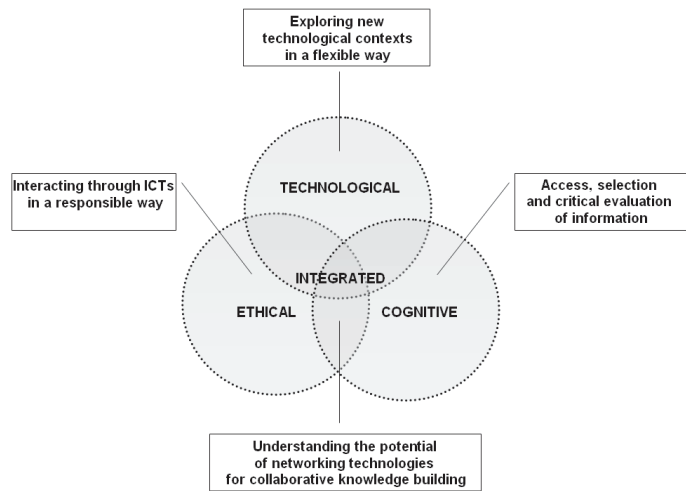


Abb.1:
Digital Competence Framework (Calvani et al., 2008)

Calvani und seine Mitarbeiter (2008) erklären das Rahmensystem der Digitalkompetenz (Abb.1) in der Integration der technologischen (Kennenlernen und flexibler Umgang mit der neuen Technologie), der kognitiven (Zugang, Auswahl, kritische Bewertung) und der ethischen (verantwortungsvolle Mediennutzung) Dimension.

Der Wandel der Rolle der Lernenden

Die Wissensgesellschaft veränderte die Rolle der Lernenden. Mit eigenem Lernziel, mit einer größeren Selbstverantwortung in einer Online Umgebung wurde der Lernende zum Teil des Lernens (Papp-Danka, 2014). Die Lernenden haben die Verantwortung die Probleme und die Fragen zu formulieren, die Aufgaben allein und kreativ zu lösen, mit Argumenten zu diskutieren, was neben der Digitalkompetenz auch die Fähigkeit und den Anspruch des selbstgesteuerten Lernens voraussetzt. Heute ist das effektive Lernen mit dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens eng verbunden. Die den selbstgesteuerten Lernenden charakterisierende, reale Selbsterkenntnis, die positive Selbstbewertung, die Motivation zum Lernen, das Engagement, die Fähigkeit sich selbst zu managen sind im Lehr-und Lernprozess die Grundlage des effektiven Lernens.

Zimmerman (1995 as cited in Molnár 2002) definiert die Selbsterkenntnis als Fähigkeit, durch die die Person ihre eigenen zielgerichteten Tätigkeiten mit Rücksichtnahme auf die Veränderungen in der Umwelt steuern kann (Molnár 2013). Die Pädagogik und die Psychologie hielten das Nachdenken über das Lernen, über den Mißerfolg des Lernenden für enorm wichtig. Der Mißerfolg der Lernenden kommt oft aus der Mangel an Selbststeuerung, an Lernmethoden. Die Mehrheit der Lernenden verfügen über keine effektiven Lernstrategien und sind sich dessen nicht bewusst. Sie lernen instinktiv, auf oft schlecht verankerte Weise. Die falschen Lernmethoden führen zur Zunahme der Lernzeit und zur Informationsverarbeitung auf niedrigem Niveau (Balogh, 2000). Wenn der Lernende die für sich selbst effektivsten Lernstrategien und Lernmethoden nicht erwirbt, wird das Lernen nicht unterhaltsam und erfolgreich. In kurzer Zeit verliert der Lernende die Motivation am Lernen, setzt seine Studien nicht fort und als Folge schaltet er sich in die Erwachsenenbildung schwer oder gar nicht ein. Der aus der Schule hinausgekommene Arbeitnehmer muss sich in der veränderten Welt zurechtfinden können, unerwartete Probleme lösen. Die Schule soll nicht qualifizierte, sondern qualifizierbare Fachkräfte bilden, die lebenslang fähig sind entsprechend dem Anspruch der erwarteten Erneuerung zu lernen (Balogh, 2011). Ziel ist es, dass der Lernende lernen soll, ohne Unterricht zu lernen, das für sich Unbekannte zu forschen und Verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.

Die Lernumgebung hat sich beteutend verändert. Die traditionelle Schulbank ergänzt sich heute in der Schule mit digitalen Anschauungsgeräten, während der Computer, der Notebook, das Tablet, das Handy, das Smartphone in der Lernumgebung zu Hause, in der formellen und informellen Erwachsenenbildung sogar ständig vorhanden sind. Das effektive Lernen setzt die Gestaltung der entsprechenden, persönlichen Lernumgebung, digitale Medien, Digitalkompetenz und digitale Methodenkenntnisse voraus.

Das lebenslange Lernen, die kontinuierliche Entwicklung der digitalen Technologie stellen die erwachsenen Lernenden vor neue Fragen. Der erwachsene Lernende, der die Erfahrungen einmal in der traditionellen Bildung gesammelt hat, kann die früher erworbenen Lernstrategien nicht anwenden. Er hat keine Übung, den eigenen Lernstoff zusammenzustellen, in seinem eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen, in der

digitalen Kommunikation mit digitalen Gruppenmitgliedern Probleme zu lösen, selbst zu steuern und selbst zu beurteilen. Das stellt sowohl den Teilnehmer in der Erwachsenenbildung als auch den Lehrer vor Probleme.

Die traditionelle Lernmethode lässt die für die Lernenden charakteristischen Lerntypen nicht außer Acht. Es ist wichtig zu wissen, welche Sinnesorgane beim Lernen bevorzugt werden und welcher Wahrnehmungsweg zum effektivsten Lernen führen. Beim Online-Lernen kommen die audiovisuellen Sinne in den Vordergrund, eine größere Möglichkeit öffnet sich für eine vollständige multimodale Wahrnehmung. Die digitale Online Umgebung hilft bei der Konzentration nicht, die beim Lernen eine der grundsätzlichen kognitiven Kompetenzen ist. Von den Merkmalen der digitalen Nation abweichend ist die Fähigkeit zu Multitasking für die erwachsenen Lernenden mit traditionellen lernmethodischen Erfahrungen nicht charakteristisch, deshalb kann die Vielfalt der visuellen Sinne beim Lernen hinderlich sein.

Effektives Lernen

Aus der Sicht des lebenslangen Lernens war die Frage des effektiven Lernens und des Erwerbs des Lernens ein sehr wichtiger Meilenstein des Lissaboner Prozesses. Nach den frühen kognitiv psychologischen und soziokulturellen Aspekten (Hautamäki & Kupiainen, 2002; Hoskuis und Fredriksson, 2008 as cited in Habók 2011) wurde der Begriff des Erwerbs des Lernens erweitert, es gibt verschiedene Annäherungen. Aufgrund der früheren Forschungen werden darunter im engeren Sinne Lernfähigkeiten und Lerntechniken verstanden, im weiteren Sinne werden der Prozess des Erwerbs der Kenntnisse, das selbstgesteuerte Lernen, das Planen, die Durchführung und das Bewerten des Lernens hervorgehoben. (Riison, 2000 as cited in Habók 2011). Csapó (2003) betont, dass das Lehren-Lernen an seinem Bemühen um das qualitative Ziel verlor. In der Informationsgesellschaft muss man lernen erlernen, dass der Wert auf qualitatives Wissen gelegt werden soll. Der Lernende soll eine Gedankenweise, eine problemlösende Fähigkeit, ein transferierbares Wissen erwerben, die das lebenslange Lernen ergeben (D. Molnár, 2010).

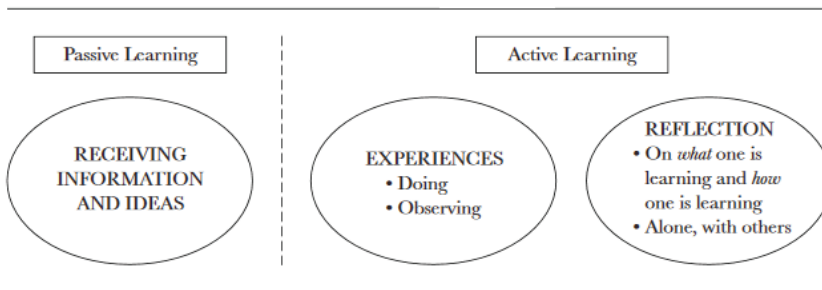


Abb.2:
Passive and active Learning (Fink, 2003)

Fink (2003) untersucht das passive und aktive Lernen. Unter passivem Lernen (Abb.2) wird die Aufnahme von Informationen verstanden: die Studenten hören in einer Vorlesung zu oder lesen ein Buch, empfangen die Informationen. Er hebt hervor, dass das ein sehr wichtiges Element beim Lernen ist, aber allein ist das eine beschränkte und beschränkende Tätigkeit. Aktivere Lernmethoden sollen einbezogen werden, wie zum Beispiel handlungsorientiertes oder reflektives Lernen, wo die Handlung, die kritische Beurteilung, die Rückmeldung eine wichtige Rolle spielen.

Fink (2003) veranschaulicht die Merkmale des nachhaltigen Lernens in einem Kreis aus 6 Sektoren, wo das lebenslange Lernen ein zusammengesetzter Prozess ist, wo die Kategorien miteinander in Verbindung stehen und einander stärken. Fink (2003) unterscheidet die folgenden sechs Kategorien: Fachwissen, Anwendung, Verknüpfung, menschliche Dimension, Werte, Lernen, wie man lernt. Unter Fachwissen werden das Verstehen und Behalten von grundlegenden Informationen und Begriffen verstanden, die zum weiteren Lernen führen. Beim nachhaltigen Lernen spielen die Anwendung der Kenntnisse, das kritische, kreative, praktische Denken eine wichtige Rolle. Die Verknüpfung bedeutet das Verbinden von Ideen, Menschen und von verschiedenen Lebensbereichen. Die Menschliche Dimension weist darauf hin, dass die Person über sich selbst und über andere Informationen einholen soll (Selbstbild, Selbststeuerung, Motivation, Empathie, soziale Fähigkeiten), die zur effektiven Interaktion beitragen. Der Lernerfolg wird auch dadurch beeinflusst, wie die Lernenden mit ihren Gefühlen, Interessen und Einstellungen umgehen. Lernen, wie man lernt, hilft besser und selbstgesteuert zu lernen.

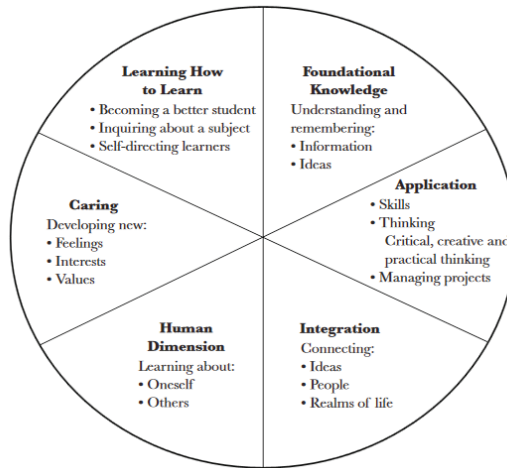


Abb.3
Taxonomi Of Significant Learning (Fink, 2003)

Fink (2003) veranschaulicht in einer dynamischer Abbildung die interaktive Natur des nachhaltigen Lernens, wo jede der hier bezeichneten Lernarten die anderen beeinflussen (Abb.3). Jede Art des Lernens kann andere Lernarten stimulieren.

Shell und seine Mitarbeiter (2010, as cited in D. Molnár 2010) stellen das Arbeitsgedächtnis in den Mittelpunkt des nachhaltigen Lernens. Das hat die wichtigste Aufgabe, die zum Lernen nötigen Informationen unter den visuellen Eindrücken auszuwählen

Fünf allgemeine Regeln des Arbeitsgedächtnisses werden formuliert:

- Das Langzeitgedächtnis beinhaltet das gesamte Wissen. Die Informationen gelangen ins Langzeitgedächtnis nur durch konzenriertes Lernen.
- Die Wiederholung, der häufige Abruf der Informationen ergibt das Memorisieren, den Wissenserwerb.
- Die Verknüpfung unter den nötigen und wichtigen Kenntnissen bedeutet das Wissen.
- In einigen Lernsituationen braucht man weniger, in den anderen mehrere Anstrengungen.
- Das Speichern der Information vom Arbeitsgedächtnis bis zum Langzeitgedächtnis erfolgt durchs Lernen.

Work-based learning

Aus der Sicht des Wirtschaftswettbewerbs stellt der lebenslange Lernprozess den Gedanken von work-based learning vor allem in der Erwachsenenbildung in den Vordergrund (Mehrotra-Wagner, 2009). Das Lernen wird in das natürliche Umfeld der Arbeit gestellt. Das ergibt einen engeren Kontakt mit den praktischen Ansprüchen, reale Berufssituationen und sichert die Nutzbarkeit des Gelernten. Realin (2008) meint, work-based learning ist die einzigartige Weise zahlreicher Handlungsstrategien, sichert die Rückmeldung aus mehreren Quellen, das kritische und globale Lernen, das kollektive Lernen. Die Bildung, die Aufrechterhaltung und die Entwicklung von Lerngruppen ermöglichen für die Lernenden, aktiv an ihrem eigenen Unterricht teilzunehmen, das Gelernte zu vertiefen (Laufgraben-Shapiro, 2004). Die Vorbereitung auf den Beruf, das work-based learning sollen sich im Unterricht auf zwei der Innovationsgebieten realisieren: auf dem inhaltlichen und auf dem methodischen Gebiet. Das inhaltliche Gebiet soll das Was, die Erneuerung des Inhalts bedeuten. Das andere Gebiet beansprucht die Erneuerung der methodischen Verfahren. Der Lernerfolg hängt von den Vorkenntnissen, von der Digitalkompetenz, von den effektiven Lernstrategien, von der Selbststeuerungsfähigkeit seitens der Lernenden und von den digitalen Bedingungen ab.

Vernetzt lernen

Durch die technologische Revolution wurden nicht nur unser Leben, unsere Kommunikation, sondern auch die Lernformen umgeformt (Siemens, 2006). Das beschleunigte Tempo hatte eine neue Lernanschauung zur Folge. Jedes Zeitalter hat seine eigene Pädagogie, nicht einmal die Wissensgesellschaft bildet eine Ausnahme. George Siemens definierte als erster den Begriff von Konnektivismus, umriss das neue Paradigma, das die Anwendung von Netzwerken im Lernen und im Wissensmanagement bezeichnete. Siemens betrachtet das Lernen als Lernprozess Prozess des Verbindens von spezialisierten Knoten und Informationsquellen. Siemens (2006) führte den Begriff des „Knotens“ ein (Abb.4): ein Knoten ist ein Träger von Informationen. Das kann eine Person sein, aber auch eine Webseite, ein Netzwerk, eine Informationsquelle. Es ist wichtig, die Knoten die uns mit relevanten Informationen versorgen, miteinander zu vernetzen.

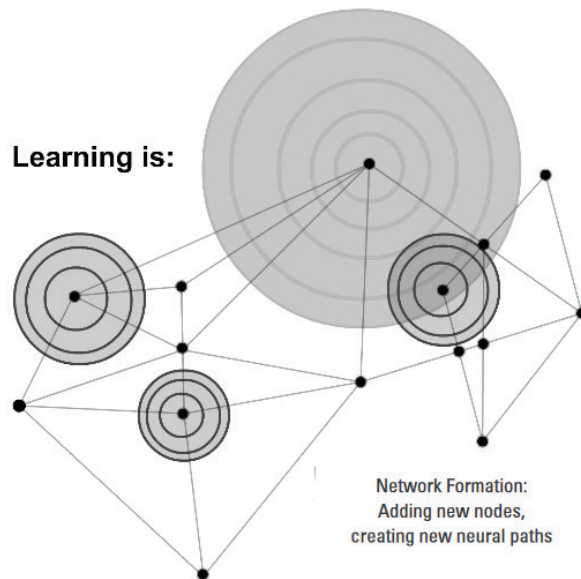


Abb.4:
Knowing knowledge (Siemens, 2006)

Im Bezug auf die Lerntheorien behauptet er, dass sowohl die Lernbedürfnisse als auch die Grundprinzipien und Prozesse beschreibenden Theorien auf Umweltverhältnisse reflektiv sein sollen. Die formelle Bildung beinhaltet nicht mehr das größte Teil des Lernens, das informelle Lernen ist bei unseren Lernerfahrungen von größerer Bedeutung. Das Lernen vollzieht sich über unterschiedliche Art und Weisen: in Gemeinschaften, durch persönliche Netzwerke, durch arbeitsbezogene Tätigkeiten. Der Schlüssel des Lernens im Netz ist die Verbindung zwischen den Knoten (Barabási, 2013). Die Technologie modifiziert, vernetzt unser Gehirn. Die von uns gebrauchten Geräte bestimmen und formen unsere Gedankenweise (Siemens, 2005).

Das Lernen im Netz ist ein Lehr- und Lernparadigma, das unsere digitale Welt immer mehr durchwebt. Die Teilnehmer an der Bildung konstruieren selbst auf aktiver Weise die Interpretationsmuster der Wirklichkeit (Henczi-Lukács, 2017). Die Voraussetzungen des Lernens im Netz entstanden durch Smartphone, durch ihre Vernetzung. Das Lernen im Netz ist ein Lernprozess in der digitalen Welt, wo Wissensaufbau und Wissensteilen

mit vernetzten Geräten und Schülergruppen unter Anweisungen eines Lehrers infolge einer kontinuierlichen Interaktion stattfinden (Henczi-Lukács, 2017). Das ermöglicht für die Erwachsenenbildung pragmatisch und auf dem Laufenden zu sein. Das theoretisches und praktisches Wissen und Arbeitssituationen modellierende Lernen sichert die Informationen umgehend nutzbar zu machen. Die umfangreichen gesellschaftlichen und kulturellen Auswirkungen der technologischen Veränderungen, das Wachstum der Unterrichtsansprüche und die in der Lernorganisation möglich gewordenen, qualitativen Änderungen ergaben den Unterricht im Netz. Die digitale Entwicklung hatte zur Folge, dass neben dem unter den unterrichtsmethodischen Möglichkeiten erwähnten Konstruktivismus (die damit in Verbindung stehenden, populär gewordenen, freien Onlinekurse, MOOC), die gemeinsame Anwendung vom auf Infokommunikation basierten E-learning und vom traditionellen Unterricht (Blended learning oder Distributed learning) eine adäquate Lösung bietet, den Erfolg des effektiven Lernens zu steigern, die Lernmöglichkeiten zu erweitern.

Der Wandel in der Rolle der Lehrer

Die Wissensgesellschaft veränderte auch die Rolle der Lehrer. Der Lehrer ist nicht mehr Wissensvermittler, sondern Tutor, Mentor, Wegweiser, Vermittler (Papp-Danka, 2014). Das Internet, das uns auf dem Laufenden hält, wurde zum Teil unseres Lebens. Infolgedessen hat die Lehrperson die Aufgabe, statt der Erklärung, Wissenszugänge zu öffnen, forschungsbasiertes Lernen zu planen, Hilfestellung zu leisten, die Lernbedingungen, die geeignete Lernumgebung und Atmosphäre zu schaffen, Motivation aufrechtzuerhalten und zu stärken, die Lerninhalte zu steuern und zu bewerten. Der wichtigste Grundsatz der Erneuerung der Lehrperson in Methodik und Betrachtungsweise ist der konstruktiv pädagogische Anschauung unterstützende Unterricht. Die innovativen Methoden im Unterricht, die die individuellen Lernwege unterstützen, die auf das Vorwissen bauen, zeigen die Richtung für die Selbstentwicklung, für das lebenslange Lernen. Den traditionellen Methoden gegenüber sollen der konstruktive Wissenserwerb, die interaktiveren, maßgeschneiderten Lernformen bevorzugt werden. Die große Frage: wie können die digitale Werkzeuge, Web 2.0, infokommunikative, Online-Medien in den Unterricht

verschiedener Schulfächer einbezogen werden und wie verändert sich dadurch die Rolle der Lehrperson in der digitalen Welt.

Die Jugendlichen von heute sind im Zeitalter geboren, wo sie mit der digitalen Technologie umgeben sind. Das bedeutet aber noch nicht, dass sie auch in der digitalen Welt Kompetenz im Mediengebrauch haben. Das Surfen im Weltnetz bringt den zielorientierten Mediengebrauch noch nicht mit sich. Die Umgebung, die Schule haben die Aufgabe, dass die Lernenden die im Alltag verwendeten Onlineseiten auch beim effektiven Lernen benutzen können. Die in den 90er Jahren geborene Z Generation und die nach 2010 geborene Alfa Generation finden die Schule motivierend, wo die Tätigkeit für sie die Quelle der Freude ist, wo der Unterricht an die individuellen Fähigkeiten angepasst ist, wo sie ungeheuer schnelle visuelle Informationen bekommen, wo die neuen Medien in den Unterricht einbezogen werden, wenn die Lernenden regelmäßig innovative, nachdenkliche Aufgaben bekommen. Die Erwachsenenbildung schattiert dieses Bild noch weiter, weil ein großer Teil der Teilnehmer in der Erwachsenenbildung nicht in der digitalen Welt großgezogen ist, wenige Erfahrungen bei der Anwendung der digitalen Medien im Lernen hat. Wenn sich die von den Schülern erwarteten Ansprüchen verändert haben, ist infolgedessen auch eine umfangreiche Veränderung in der Betrachtungsweise der Lehrpersonen nötig (K. Nagy & Pálfi, 2017).

Zusammenfassung

Die Wurzeln der Konzeption des lebenslangen Lernens gehen zum Anfang der 20er Jahre zurück, seit 1970 verstärkte es sich durch die Tätigkeiten von UNESCO und besonders von OECD. Am Ende der 80er Jahre formulierten die Studien von OECD, dass ein wichtiges Element von der Erhöhung des wirtschaftlichen Zuwachs vom damit in Verbindung stehenden Wohlstand und vom Lebensniveau die Erhöhung der allgemeinen Bildungsstufe ist. Ohne die können der wirtschaftliche Zuwachs und die soziale Kohäsion nicht gesichert sein (Benedek, 1997). Der Begriff des lebenslangen Lernens spiegelte nicht nur die Verstärkung der Rolle und Verantwortung der Erwachsenen im Lernen, sondern baute sich auch in die Politik ein, die - laut dem Bericht von Delors bezüglich von West-Europa – sowohl die wirtschaftliche als auch die gesellschaftliche Stabilität im Anspruch auf die

aktive Tätigkeit der Person, genauer gesagt, im Erwerb, in der Erweiterung und Erneuerung der Kenntnisse, des Wissens und der Fachkompetenz sah (Delors, 1997).

Die heutigen Bewohner von Europa leben in einer komplexen gesellschaftlichen und politischen Welt, in der sie Anspruch haben, das eigene Leben selbstverantwortlich zu steuern, zur gesellschaftlichen Entwicklung Beitrag zu leisten. Am Ende des 20. Jahrhunderts, am Anfang des 21. Jahrhunderts, im Zeitalter der Informationsgesellschaft bekamen das lebenslange Lernen und das ungesteuerte und informelle Lernen (OKI, 2002; Varró, 2003; Tóth, 2008), deren Grundlage die rasante Entwicklung der digitalen Welt und das Weltnetz schafften, eine hervorgehobene Rolle. Das bewirkte die Veränderungen in den Ansichten der über hundert Jahre alte Pädagogie: die zentrale Rolle der Lehrer und des Lehrens übernahmen das selbstgesteuerte Lernen und der das konstruktive Wissen schaffende, selbstgesteuerte Lernende. Das Lernumfeld erweiterte sich. Die Zielsetzungen des lebenslangen Lernens können nur im Besitz effektiver Lernmethoden verwirklicht werden.

Die Digitale Unterrichtsstrategie der Regierung legt die Grundlage für den Unterricht der Zukunft, für die Wissensgesellschaft und zielt die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitskräfte, die aktive gesellschaftliche Teilnahme der Staatsbürger, die Verstärkung der gesellschaftlichen Akzeptanz, den digitalen Kompetenzzuwachs im digitalen Lernen der Erwachsenen ab.

Literatur

- Abonyi-Tóth Andor – Turcsányi-Szabó Márta (2015): *A digitális írástudás fejlesztésének lehetőségei*. Budapest: Pátria Nyomda.
- Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Balogh László (2011): *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Barabási Albert-László (2013): *Behálózva – A hálózatok új tudománya*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Benedek András (1997): *Lifelong learning – tanulás egy életen át – a fejlett országok a képzés megújításáról*. Az OECD oktatási bizottságának miniszteri szintű 1996. januári konferenciája. 90.p. Konferenciaanyag.
- Calvani, A. – Cartelli, A. – Fini, A. – Ranieri, M. (2008): Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 4(3), <https://www.learntechlib.org/p/43442/>
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 109(12), 1478-1485
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Delors Jelentés (1997): *Oktatás – Rejtett Kincs. A Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó. Budapest.
- DJP (2017): A Digitális Jólét Program 2.0 <http://www.kormany.hu/download/6/6d/21000/DJP20%20Strat%C3%A9giai%20Tanulm%C3%A1ny.pdf>
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*. 20(11), 3-16.
- DOS (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája Budapest. Retrieved from <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere. http://emagyarorszag.hu/wp-content/uploads/2013/10/DIGCOMP_teljes_HUN_151231.pdf

- Fink, L. D. (2003): *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass. [https://www.unl.edu/philosophy/%5bL._Dee_Fink%5d_Creating_Significant_Learning_Experi\(BookZZ.org\).pdf](https://www.unl.edu/philosophy/%5bL._Dee_Fink%5d_Creating_Significant_Learning_Experi(BookZZ.org).pdf)
- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(8-9), 91-96.
- Habók Anita (2011): A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 207-224. p.
- Henczi Lajo – Lukács Andrea (2017): Hálózatos tanulás a munkahelyen. <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/halozatostanulas2017augusztus11hldla.pdf>
- K. Nagy Emes – Pálfi Dorina (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(1-2), 76-82.
- Laufgraben, J. L.-Nancy S, Shapiro N. S. (2004): *Sustaining and Improving Learning Communities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mehrotra, C. M. és Wagner, L. (2009): *Aging and diversity: an active learning experience*. Routledge, New York.
- Mihály, Ildió (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(6), 90-99.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9) 3-16.
- Molnár Éva: (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- OKI Oktatókutató Intézet (2002): A nem formális tanulás elismertetésének európai gyakorlata. Zárótanulmány. Budapest.
- Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anta (2013): *Oktatás-informatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Papp-Danka Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf
- Poore, M. (2015): *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer. Budapest.
- Realin, J. A. (2008): *Work-Based Learning new and Revised Edition*. Jossey-Bass. San Francisco.

- Siemens (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens (2006). Knowing knowledge. http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Tóth Éva (2008): A nem formális és informális tanulás elismerése. Egy OECD-projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest. 15-19.p.
- Varga László (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia. http://publicatio.nyme.hu/661/1/varga_laszlo_uj_tudomany_szuletoben_konf_tanulm_u.pdf
- Varró Ferencné (2003): A nem formális képzés elismertetése. Egy jászsági vizsgálat eredményeiből. In: Pethő László (szerk.) (2003): Jászsági Évkönyv. Verzál-Print Kft. Jászberény, http://epa.oszk.hu/02200/02295/00011/pdf/EPA-02295_Jaszsagi_Evkv_2003_bettyfelnok2.pdf
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*. 2,119-140. <https://www.scribd.com/document/351298672/Zsolnai-Aniko-A-szocialis-keszsegek-fejlodeses-es-fejlesztese-gyermekkorban-pdf>

A DIGITÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET PEDAGÓGIAI TÉNYEZŐI*

Molnár Marietta, PhD

*Eszterházy Károly Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem,
Jászberényi Campus*

Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

Absztrakt: Mivel a világban zajló társadalmi, gazdasági folyamatok számos kérdést vetnek fel a felnőttképzésben, szükségessé vált a munkaerőpiac szükségleteinek pedagógiai értelmezése és az oktatás módszerének megújítása. A képzés didaktikai feladatrendszerét ezért nagymértékben a problémaalapú tanulásnak kell megalapoznia. A munkavégzéshez kapcsolódó képességek között rangos helyet kell elfoglalnia a kommunikációnak, különös tekintettel a szakmai kommunikációs képességek fejlesztésére, továbbá nem téveszthetjük szem elől, hogy a hatékony kommunikáció egyik munkaformája a csapatmunka. A felnőttképzésben részt vevő hallgatók tanulását befolyásoló tényezők között ott van a digitális bennszülöttek növekvő számú részvétele. Összességében ennek a képzési területnek a módszertanát a tudományosan megalapozott tanuláselméletek alapozzák meg és számolnunk kell a tanulásszervezés online lehetőségeivel is.

Kulcsszavak: kompetencia-problémaalapú tanulás, hatékony kommunikáció, csapatmunka, tanuláselméleti modellek, tanulásszervezés online lehetőségei, digitális generáció

1. Bevezetés

1.1. A munkaerőpiac szükségleteinek pedagógiai értelmezése

A világban zajló társadalmi, gazdasági folyamatok olyan globális kérdéseket vetnek fel a felnőttképzésben, amelyek egyfajta permanens, fejlesztő célú gondolkodási stratégiákat indítottak be a képzés koncepcionális kérdéseinek megoldására. A bennünket körül ölelő külvilág rendkívül gyors

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

változása és diverzifikációja dinamikus fejlesztési irányokat, feladatokat vetett fel.

Az elmúlt évtizedek során kialakult hálózati társadalom legfőbb társadalomszervező elve a hálózati paradigma (Castells 2005). Túl az információs technológia forradalmán, a globalizált világban megszűntek a távolság okozta nehézségek, felértékelődtek a feladatok teljesítéséhez köthető időtényezők, valamint a hálózati munka, amely megkívánja a csapatszellemet. A szakmai résztvevők ismeretanyaga viszonylag szűk szakterületet foglal magába, de annak a területnek minden vonatkozásában és interdiszciplináris kapcsolatrendszerében. Ebből adódóan erős a kölcsönös függőség, illetve a részterületeken dolgozó kiváló szakemberek együttműködésének szükségessége, ugyanakkor a dolgozók önállósága és felelősségvállalása is. Ezek a munkakeretek rendkívül nagy rugalmasságot és tanulékonytságot igényelnek. Elengedhetetlen a munkakultúra változása, amelyben a döntésképeség, a feladatok végrehajtásának képessége megkívánja, hogy olyan munkavállalók lépjenek ki a munkaerőpiacra, akik alkalmasak egy adott területen eredményesen, kompetensen tevékenykedni.

A kompetenciaalapú gondolkodás más szemléletet kívánt meg a képző intézmények pedagógiai gyakorlatában. Feketéné Szakos Éva (2001) több mint egy évtizede született tanulmányában hangsúlyátterelést említ meg a felnőtt tanuló egyéni tanulási, önművelési, ismeretelsajátító aktivitására, az önszervező tanulásra, amelyben a tanuló kommunikációja egy szociális rendszerben történik.

Posztmodern korunkban szakítanunk kellett a normatív igazságokon alapuló koncepciókkal. Ennek következtében az ismeretközvetítésről áttértünk a kompetencia alapú tanulásszervezés folyamatára, amelyben a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia és felelősségvállalás összehangolt rendszerben képezi a tanulási eredmény alapú képzési kimeneti követelmények alapelemeit. Mindezek tartalma áttekinthető mind szakmaspecifikusan, mind általánosan. Az általános kompetenciák fejlesztése alkalmassá teszi az egyént a szakmai feladatok sikeres teljesítésére. A generikus kompetenciák a rugalmas, kooperatív személyiségjellemzőket, a problémaérzékenységet, kritikus gondolkodást, az egészség- és környezettudatosságot, a szervezőkészséget, a motiváltságot, az értékszemléletet ölelik fel. Bizonyos elemei már áthajlanak a szakmai kompetenciák körébe, ahol a felfokozott fejlődés következtében kiemelt jelentőséggel bír a folytonos önfejlesztés, valamint az infokommunikációs eszközök, hálózatok ismerete és alkalmazása.

1.2. A felnőttképzés módszertani megújulásának alappillérei

A munkaerőpiac, a felhasználói igények oldaláról való közelítés a képzés további módszertani áthangolását sürgeti. Ebben a folyamatban koordináló tényezőként tekinthetünk -pedagógiai szempontból - egy letisztult, taxatív felsorolható készségrendszerre, a XXI. századra kivetítve. Jellemzőit tekintve elsősorban életképességekről van szó, amelyek transzferálhatók a különböző élethelyzetekre.

Az iskolák számára összegyűjthetők azok a készségeket, amelyek fejlesztése elkerülhetetlen a munkaerőpiacra való felkészítés folyamatában (Furcsa 2016).

A négy kategóriába sorolt 10 készség mindegyike a hatékony tanulás és az eredményes munkavégzés megalapozó tényezőjét képezi.

I. Gondolkodásmód

- a) kreativitás és innováció
- b) kritikus gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozás
- c) hatékony tanulás elsajátítása, metakogníció

II. Munkavégzéshez kapcsolódó képességek

- a) kommunikáció
- b) csapatmunka

III. Munkavégzéshez szükséges eszközök használata

- a) információs műveltség (forráskeresés)
- b) IKT-műveltség

IV. Életvezetéshez kapcsolódó képességek

- a) állampolgári ismeretek
- b) életvitel és karrier
- c) személyes és társas felelősségvállalás

A **gondolkodásmód** fentebb felsorolt elemeivel az alkotó alkalmazás szintjére emeljük az elméleti tudástartalmat. Különösen a problémamegoldó gondolkodás képességének fejlesztése, fejlettsége vált dominánssá a munkaerőpiac változásaihoz történő alkalmazkodás folyamatában (Zachár 2008). A képzés didaktikai feladatrendszerét megalapozó tanulási koncepció a problémaalapú tanulás. A pedagógiai köztudatban körülbelül 30 éve keringő, és időközben megvalósult tanulási koncepció tantervi tényezővé vált számos szakképzésben. A PBL (Problem Based Learning) tanulási forma problémakörei élethelyzeteket vetítenek a tanuló elé,

amelyek összefüggésben állnak a tanulási célokkal. A hangsúly áttérrelődött az önirányított tanulási stratégiára, amely a tanulás tanulását is megköveteli a tanulótól. Tudatos tanulónak kell válni, aki ismeri a saját tanulási szokásait, tanulói típusát. Aki törekszik tapasztalatainak és új ismereteinek analizálására, szintézisére, az ok-okozati kapcsolatrendszerének feltárására, kreatív alkalmazására, és nem utolsósorban az adott probléma hatékony kezelésére, megoldására.

A többlépcsős tanulási folyamatban az első lépést a problémafelvetés képezi. Ebben a fázisban megjelenik a témához fűződő tapasztalat, az esetleges analógiából adódó, illetve elméleti úton elsajátított előismeret dinamizálása, azoknak a hiányzó információknak a felmérése, amelyek szükségessé válnak a probléma teljes körű értelmezéséhez. Az információforrás hitelességének eldöntésén túl mérlegelni szükséges az adekvát tartalmát, hogy konstruktívan köthető-e az adott kérdéshez (Czékman, Szabó, Somfalvi, Maior 2017). A forráskezelés ismerete a korszerű tanulás kiindulópontjává vált, tehát az IKT ismeretkörökben kiemelt helyen szerepel. Már az adekvát információra történő rátalálás tudatos döntés eredménye. A folyamatosan változó világ információi között történő eligazodás megkívánja a tudatosságot, a célokra irányított, mérlegelő döntésképességet. Ebben a tanulási folyamatban a tudást személyes konstrukcióként értelmezzük, hiszen a hallgató cselekvéseiben, tevékenységében épül fel. A fejlesztő és önfejlesztő szakmai tevékenységekre irányul az oktató facilitátori tevékenysége. A képességfejlesztés, önismereti tréning, konfliktuskezelés, projektpedagógia, kooperatív tanulási technikák megismerése, meg tapasztalása, az alternativitás pedagógiai és életszervező értelmezése elvezet az egyéntől a csoportig, a szociális kompetenciák erősítéséig. A tanulói interakciók nem pusztán az ötletbörzében merülnek ki, hanem a feladat, illetve feladatok kooperatív tanulásszervezésben történő teljesítésében, amelyek elvezetnek a célirányos és hatékony problémakezelési technikák tudatos alkalmazásáig. A valós élethelyzetekben és élethelyzetekről történő kommunikáció a tanulókat közösséggé kovácsolja, amelyben a közös cél érdekében online együttműködés bontakozhat ki. A problémaalapú tanulásszervezés tapasztalati úton történő elsajátítását a képzés módszertani bázisává kell emelnünk. Tantárgyi integrációkban lehetőséget látunk egy adott kérdés, kérdéskör sokoldalú átvilágítására, megvitatására. A

pedagógusképzésben az iskolai gyakorlatokon megtapasztalt szituációkból eredő kérdések megválaszolása, problémák értelmezése fejleszti a hatékony problémakezelés képességeit, valamint ezeknek a szituációknak az összegyűjtése lehetőséget teremt egy feladatbank létrehozására.

A munkavégzéshez kapcsolódó képességek között a **kommunikáció** rangos helyet foglal el. A felnőttképzésben az általános kommunikációs képességek kialakításán túl a szakmai kommunikációs képességek fejlesztése történik. Konkrét feladatot képez a szaknyelv elsajátítása, szakmai szövegek világos értelmezése, írásban történő létrehozása (Zachár 2008). A munkaerőpiacon a fogalmazási, stilisztikai és helyesírási követelményeknek való megfelelés a továbbiakban is szelekciós szempontként értékelhető. Különös ellentmondás feszül az online kommunikáció leegyszerűsítő, sőt nyelvhasználat-módosításokra hajlamosító stílus és a fentebb említett kommunikációs követelmények között. A szakmai kommunikáció magába foglalja a klasszikus értelemben vett lakonikus stílust, amely célra törő, logikusan és érthetően szerkesztett, és interaktív gondolatcserére alkalmas. „Az interaktív kommunikáció a személyek közötti kölcsönösséget hangsúlyozza, melynek során a jelentés az interakcióban részt vevő felek viselkedéséből és reakcióiból alakul ki” (Furcsa 2016:21). Tehát a kommunikáció - mint interperszonális készségfejlesztő tényező - szoros kötődést mutat a szociális kompetenciákkal, az együttműködés alapelemeként.

A hatékony kommunikáció egyik munkaformája a **csapatmunka**.

A teammunkára történő ráhangolódás módszerei leginkább a csoportos projektek megvalósításában, illetve a kooperatív csoportmunka szervezésében alkalmazhatók. Ezekkel a módszerekkel aktívan alkalmazhatjuk az interaktív tanulás gyakorlatait, az ötletroham, méhkas, kérdésdoboz motiváló hatásmechanizmusát, a szimulációs technikák élménytartalmát, a megvitatás kognitív élményét (Kálmán 2008).

2. A felnőttképzésben részt vevő hallgatók tanulását befolyásoló tényezők

A tanulástámogatási eszköztár az iskolába kerülő generációkat körül ölelő IKT eszközökkel bővíthető. Tudomásul kell vennünk, hogy a digitális beenszülettek is bekerültek a felnőttoktatásba. A hozzájuk fűződő viszo-

nyunkat a generáció megismerésére kell alapoznunk. Számos olyan képességgel rendelkeznek, amelyek a PBL tanulási módszert teszik kívánatosná. A döntéshozatalban, a problémamegoldásban jobbak, a vizuális feldolgozás és a globális, ugyanakkor a problémák intuitív megközelítése jellemzőbb rájuk, mint a hosszas lamentálás, a részekre irányuló elemzés (Sántha, Polonyi 2017). Tari Annamária (2011) tanulmányában megfogalmazott multitasking jelenség sajátos pedagógiai következményeket von maga után, azon túl, hogy a munka világa a közös munkaterületeken végzett tevékenységek sikerességének egyik kulcstényezője. Gondoljunk csak a falak nélküli közös irodaterekre, ahol folyamatosan csöngenek a telefonok, és elmélyült koncentrációra van szükség egy másik tevékenységhez. Az agy biológiai működését tekintve viszont nincs kedvező hatással a feladatokban történő elmélyülés képességére, a megkívánt feladat pontos teljesítésére, valamint rontja az új információk megjegyzésének képességét (Tari 2015). Számtalan inger éri a személyt, amelyek között az egyén a felszínen szörfözik, lényegesen kevesebb energiát fektet az elmélyült tanulásba, egy olyan tanulási folyamatba, amely örömteli tevékenységgé is minősülhet. A munkában megélt öröm forrása nem pusztán a siker, hanem a feladatban való elmélyülés, az elégedettség és a reveláció élménytartalma.

Ugyanakkor követnünk kell azokat a fundamentális andragógiai specifikumokat, amelyek a Delfi módszerrel végzett kérdőíves vizsgálat (Feketéné 2001) eredményeiből autonóm - a pedagógiától független - felnőtt-nevelési alapfilozófiává kristályosodtak.

- „a felnőtt személyiség önirányításának fejlesztése, a felnőtt autonómiájának, igényeinek, szükségleteinek, motivációjának, céljainak, törekvéseinek figyelembevétele,
- önkéntes részvétel a tanulásban, munka melletti tanulás, a felnőtt tapasztalataihoz, egyéni problémáihoz kapcsolódó tanulás,
- a képzésben-oktatásban az oktató és a résztvevők mellérendelő, demokratikus, partneri viszonya,
- felnőtt társadalmi szerepek,
- a felnőttképzés pluralista természete, flexibilitása, diverzitása, szabadsága,
- szociológiai, pszichológiai és kulturális nézőpontok szerves rendeződése „(Feketéné 2001: 100).

3. Tanuláselméleti modellek

A felnőttképzés metodikáját tekintve nem negálható viszont a pedagógia és az önálló felnőttképzés tudományának interdiszciplináris összefonódása. A tudományosan megalapozott tanuláselméletek orientációs pontokat tárnak fel a képzési terület módszertanát érintve.

Tanuláselméleti modellek				
	Behaviorizmus	Kognitívizmus	Konstruktívizmus	Konnektívizmus
Tanulás módja	megfigyelő, viselkedés-központú	strukturáló, modellező	szociális konstruktum, egyéni értelem	hálózatalapú, mintázatok értelmezése
Befolyásoló tényezők	feedback, jutalmazás, büntetés	meglévő sémák, tapasztalatok	elkötelezettség, részvétel	hálózati kapcsolatok mélysége, erőssége
A memória szerepe	ismétlés, bevésés	kódolás, tárolás, előhívás	előzetes tudás rekontextualizálása	adaptív mintázatok
Átviteli technika	inger-válasz	tudásduplikálás strukturálás által	szocializáció	meglévő csomópontokhoz való kapcsolódás
Tipikus tanulási helye	feladatorientált tanulás. frontális oktatás	érvelés, probléma-megoldás	nyitott kimenetelű feladatok	fogalomtérképek, integratív tanulmányok

Kulcsár, 2009

1. számú táblázat Tanuláselméleti modellek (Kulcsár 2009)

A felnőtthallgatók tanulási módszeréhez leginkább a konstruktívizmus, valamint a konnektívizmus áll legközelebb. Az előbbi modell a személyes szférából, a felnőttek élettapasztalatainak a tanulási folyamatba történő aktív beemeléséből kiindulva indokolt, míg az utóbbit a tanuló személyt körülvevő világ, és az abban működő szociális viszonyok kívánják meg.

A konnektivista tanuláselmélet a közös tanulási élmény, eredményesség és hatékonyság pedagógiai jelentőségét tárja fel az IKT eszközök segítségével. A konnektívizmus egy „tanulóközpontú, irregulárisan szerveződő tanulási forma, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapulva már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás; a kollaboratív tanulásra ösztönözve kibontakoztatja a tanulói kreativitást” (Forgó, 2009:94).

<i>a konnektivizmus jellemzői</i>	<i>a konnektivizmus által preferált tevékenységek</i>
<ul style="list-style-type: none"> • informális keretek között jön létre • a tanulók saját maguk által szervezett tanulási tempóban, módszerrel sajátítják el a tudásanyagot • felfedezési módszer • a tanár, mint segítő 	<ul style="list-style-type: none"> • közösségi terek használata • közösségi tartalomfejlesztés • fogalomtérképek • tartalom aggregálás • reflexió • inspiráció

2. táblázat A konnektivizmus jellemzői (Kisné 2016)

Kisné Bernhardt Renáta (2016) szerint az IKT eszközök, a szó szoros értelmében eszközként szolgálnak a pedagógus, oktató számára, de a módszertani megoldásokat nem helyettesítheti, annak csupán kiegészítője lehet. A felnőttképzés szakterületei a valóságban viszont erősen differenciálják ennek a tételnek az igazságtartalmát, holott a kapcsolattartás, az együttműködés személyes kontextusa, annak minőségi vonásai értékhor-dozóvá váltak a legprofitorientáltabb szakterületeken is.

4. A tanulásszervezés online lehetőségei a felnőttoktatásban

A **BYOD** betűszó (Bring It Your Own Device) az ipari szféra területéről került be a pedagógia világába. A tanulók a saját eszközeiket használják tanórai kereten belül, pl.: classmate PC, e-könyv, mobiltelefon stb.

Mindössze 2 évvel ezelőtt az *M-learning*- a mobiltelefon tanórai felhasználásának gyakorlata egyfajta futurisztikus jegyet is hordozott. Ma már egyre inkább beágyazódni látszik a tanulási- tanítási kultúránkba. A kérdés már nem a jövőre vetíthető, sokkal inkább a jelen pedagógiai alkalmazhatóságának a hogyanjára.

Már korábbi tanulmányok (Mohamed 2009) olyan tanulási folyamatot vizionálnak, ahol a tanulóknak nem kell eljutni az adott helyszínre, az iskola intézményébe, hogy tanuljanak, ugyanis a drótnélküli technológiának köszönhetően bárhol, bárki elérheti a kívánt információt, a tananyagot. Az individuum aktív tevékenységére tevődik a hangsúly, vagyis maga választja meg, hogy hol, mikor és milyen körülmények között kíván tanulni. A múlt század 60-as éveiben megjelenő deschooling mozgalom bizonyos

szempontú megidézése a just in time tanulási lehetőségének kihasználására ösztönzi a tanulót, mivel az információ azonnal hozzáférhető, nem kell azt megjegyezni, hanem csak alkalmazni (Mohamed 2009).

Klopfer és munkatársai (2002) 5 lényeges tulajdonságot emelnek ki a mobil tanulási folyamatban:

- 1) hordozható telefon - mindenki számára elérhető eszköz
- 2) társasági interaktivitás
- 3) konextusérzékenység - a mobileszközök képesek az egyedi válasza is
- 4) közös hálózat létrehozása
- 5) egyéni igényekhez szabott tevékenységek.

Nyíri (2009) tanulmányában némi kételkedés olvasható ez iránt a tanulási forma iránt:

- 1) a személyes kommunikáció hiánya
- 2) a különböző személyiségtípusok eltérő módon birkóznak meg a virtuális környezettel
- 3) egyfajta kognitív különbséget feltételez a papíron megjelenő és a képernyőn megjelenő szöveg között.
- 4) felmerül az a kérdés - nem kontraérvként-, hogy a szövegek által hordozott információ milyen fokig egészíthető ki képek által hordozott információval?

A kérdés még napjainkban is aktuálisan hangzik, a kíváncsú mértékek, arányok megtalálása a learning management kiemelt feladata.

A Bring Your Own Device-metódus az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán digitális történetírás témakörében jelent meg. „A módszer a történetmesélés évezredes hagyományát ötvözi az IKT eszközök használatához kötődő digitális kompetenciák mozgósításával” (Sinka, Szaszko, Kisné Bernhardt (2017:87). A tanító szakos hallgatók körében végzett kutatás igazolta azokat a feltevéseket, miszerint a digitális történetmesélés a tanulás személyes és közösségi faktorait, a motivációt, az élményt, a mondanivalót, a közlésvágyat, a történet által generált érzelmeket, a kreativitást, (vizuális és hangelemek) a produktivitást, és nem utolsósorban az egymás élményeinek megélését, egymás produktumainak elismerését támogatta. „A sokféle forrásból származó multimodális információ, valamint a személyiség, az egyéni vélemény bevonása olyan komplex élményt nyújt, amely a hallgatók tanulási folyamatban érintettség-

gét erősítheti, ezáltal az információ későbbi előhívását könnyebbé teheti” (Sinka, Szaszko, Kisné Bernhardt (2017:89).

Online videók alkalmazása és készítése a digitális tartalmak közvetítésének és elsajátításának hatékony eszközének bizonyult az elmúlt évtizedek során. Napjainkban a szakmai továbbképzések pontrendszerébe szervesen beépül bizonyos kreditértékkel az online előadások meghallgatása. A közölt információegységek megértését programozott ellenőrző kérdésekkel követik. Kiváló lehetőséget biztosítanak a felnőtt tanuló számára a legalkalmasabb tanulási idő és körülmény kiválasztására, a rugalmas keretek között megvalósuló önütemezésű tanulás biztosítására. Ebben az esetben egyfajta virtuális interakcióban a blended learning kristályosodik ki, amelyben az e-learning és a hagyományos oktatás sajátos összefonódása figyelhető meg. Felmerülhet azonban a tananyaghoz kapcsolódó extra, személyes kérdés, amely megválaszolása szükséges a tovább haladáshoz. Ezt az igényt elégíti ki a Skype-on történő személyes oktatás.

A tanulósszervezési szempontokon túl az instrumentális és az intrinzik motiváció erősítése is besorolható a pedagógiai hatékonyságába. Szaszko (2017) tanulmányában kiemeli az online videók pedagógiai jelentőségét, miszerint vizuális inputként szolgálnak, ezáltal gördülékenyebbé teszik a tanulást, megtörik a tanulási folyamat monotonitását, valamint vicces elemeket is tartalmazhatnak, amelyek a tananyagot kellemes érzésekkel kísérik.

Az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán az angol műveltségi területen tanuló diákok körében folytatott kutatás eredményeként megállapítható, hogy az intézményes keretek között additív céllal alkalmazott videók segítségével könnyebb és hatékonyabb az elmélet összekötése a gyakorlattal, ezáltal az információk elmélyültebb ismeretté szerveződnek. Az egész napos kontaktórákat követően pihentetőleg hat a diákokra az audio-vizuális eszközökkel történő munka. Generációjukat tekintve tanulási szokásaikhoz is közelebb áll (Szaszko 2017).

Számos online platform áll rendelkezésre, amelyek közül jó néhány ingyen használható. „Említhető az EdPuzzle, ami olyan webes eszköz, ahol videókat vághatnak és szerkeszthetnek, valamint lehet kommentárt, feleletválasztós tesztet rögzíteni a videóhoz (Szaszko 2017: 92).

A *közösségi média* (Blog, You Tube, Facebook, Twitter, az Instagram) alkalmazása nem pusztán a technikai ismereteken alapul, sokkal inkább értékelhetők azok a didaktikai előnyök, amelyekhez elvezetik a tudatos felhasználót: egyes témákban kifejtett vélemények, felvetések, kérdések, kritikák megfogalmazásáig, amelyek által az érvelésen alapuló aktív tanulás képességét erősíthetjük. A kutató jellegű csoportmunkák közösségi hálózatát teremtik meg.

Az egyetem E-learning Moodle-rendszere metodikailag és technikailag is alátámasztja a tanulás közös online platformjainak sikeres működését.

Összességében a digitális kultúra bevonulása a képzési folyamatba átírta az oktatásról és a tanulásról alkotott teóriát. A digitális generáció jelenléte arra készíti a képzés szakembereit, hogy pedagógiai kultúrájukban alkalmazzák az IKT eszközöket, hiszen tanítványaik digitális kompetenciái az input fázisában magasabb szinten áll több esetben, mint az oktatóké, akik számára kihívást jelentett a learning management funkció gyakorlása. Ez a fajta professzionális megújulás a sikeres tanulás alapfeltételévé vált.

A hangsúly az önerős, motiváción és kooperáción alapuló tanulásra került át, amelyben a tanuló motiváltságát alapvetően befolyásolja a feladat sikeres elvégzése, a feladatban való elmélyülés, a munkában megélt öröm, elégedettség, hasznosságának és annak belátása, hogy erőfeszítése - akár kudarcokon keresztül is - a feladat sikeres megvalósítását eredményezi (Molnár 2016). Amennyiben a diákok képesek a feladatok célját, értékét és hasznosságát belátni, és szolgáltatjuk hozzá a digitális kultúra eszközeit, a tanulás katalizátor-faktoraira is rátaláltunk. A „learning by doing” a cselekvésbe (tervezés, gondolkodás, megvalósítás) ágyazott tanulás flow élményét teremthetjük meg tanítványaink számára.

Irodalomjegyzék

- Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat, Budapest.
- Czékman Balázs – Szabó Fruzsina – Somfalvi Zita – Maior Enikő (2017): Az IKT-val támogatott probléma-alapú tanulás és lehetőségei az idegennyelv-tanításban. In: Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás* (69-82). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiről. *Magyar Pedagógia*, 10(3), 339-370.

- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(8-9), 91-96.
- Furcsa Laura (2016): XXI. századi készségek tanítása az elméleti modellek tükrében. In: Elekes, Gyula (szerk.), *Gyakorlat az elméletben* (19-28). Székelyudvarhely: Udvarhely Kultúrájáért Egyesület.
- Kálmán Anikó (2008): A kompetencia alapúság a program-és tananyagtervezésben. In: *A felnőttképzés módszertani kérdései* (143-187) Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Kisné Bernhardt Renáta – Sinka Annamária – Szaszko Rita (2017): Információs társadalmi technológiák a tanítóképzésben. In: Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás* (83-102). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Klopfer, E. – Squire, K – Jenkins, H. (2002): Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, Vaxjo., 95-98.
- Kőrösi Gábor – Németovszki Zsolt – Esztelecki Péter (2015): M-learning a jelen vagy a jövő oktatási rendszere? *Új Pedagógiai Szemle*, 65(1-2), 102-109.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. *Oktatás-Informatika*, 1(1), 4.
- Mohamed, A. (2009): *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca, AB: AU Press, Athabasca University.
- Molnár Marietta (2016) Schola Ludus napjainkban. In: Elekes, Gyula (szerk.), *Gyakorlat az elméletben* (50). Székelyudvarhely: Udvarhely Kultúrájáért Egyesület.
- Nyíri Kristóf (2009): *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>
- Sántha Judit – Polonyi Tünde (2017): A digitális bennszülöttek és az iskola. In: Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás* (27-40). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tari Annamária (2011): *Z Generáció*. Budapest: Tercium Kiadó.
- Tari Annamária (2015): *Generációk online*. Budapest: Tercium Kiadó.
- Zachár László (2008): A korszerű tudás. In: *A felnőttképzés módszertani kérdései* (27-50). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

KÖZÉPPONTBAN AZ OLVASÓ: GONDOLATOK AZ OLVASÓ, BEFOGADÓ IRODALOMELMÉLETI KONCEPCIÓJÁNAK ALAKULÁSÁRÓL*

Sinka Annamária, PhD

*Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus
Tudástechnológiai Intézet, Anyanyelvi és Művészeti Nevelési Tanszék*

Absztrakt: A szöveg és az olvasó, befogadó kapcsolatának filozófiai, irodalomelméleti, irodalomtörténeti aspektusai a különböző háttérrel és intencióval íródott tanulmányokban régóta jelen vannak, azonban az olvasó reflektorba kerülése viszonylag új, s sok szempontból izgalmas jelenség. A tanulmány legfőbb célja az, hogy a modern olvasóhoz kötődő elméleti összefüggéseket az olvasó pozíciója felől vizsgálja. Az első két fejezet az olvasási folyamatban létrejövő olvasat szerepének megértésére fókuszál, valamint az olvasók különböző interpretációs stratégiáira építő olvasói típusokat mutatja be. A harmadik fejezet középpontjában az olvasás, újraolvasás terében is szerepet kapó intertextualitás jelensége áll.

Kulcsszavak: a befogadás mechanizmusa, olvasó, olvasás, olvasat

Bevezetés

A Gutenberg-galaxis létrejötté magával hozta az írás és – ezzel párhuzamosan – az olvasás technikáinak gazdagodását, s szükségszerűen járult hozzá a szöveget és az olvasót középpontba helyező elméleti dilemma kibontakoztatásához: vajon a leírtak valóban eljutnak-e az olvasóhoz? Az írói intenció valójában értelmezhető-e a nyájias olvasó számára?

A szöveg és az olvasó, befogadó kapcsolatának filozófiai, irodalomelméleti, irodalomtörténeti aspektusai a különböző háttérrel és intencióval íródott tanulmányokban régóta jelen vannak, azonban az olvasó reflektorba kerülése viszonylag új jelenség, s oka abban kereshető, hogy a kortárs művekben megjelenő nehézség, diszkontinuitás akkor válik kritikai

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

elemzésre alkalmassá, ha az olvasó játssza a főszerepet (Culler, 1997). Az egyszerű jelenlétet kiváltó aktív részvételét az is alátámasztja, hogy valójában az intertextualitást – mint az irodalmi rendszer alkotórészét – az olvasó hozza létre azzal, hogy a textuális diskurzust az irodalmi rendszer részeként érzékeli (Chambers, 1990). Ez az értelmezés azonban az irodalomelméleti munkákban nem minden előzmény nélkül jelentkezik.

A következőkben a tanulmány az olvasó, befogadó és a hozzá szorosan kötődő olvasás, olvasat modern koncepciójának kialakulásában részt vállaló legfontosabb tendenciákat, interpretációkat járja körül.

Az olvasó szerepe

Ingarden a 30-as évek elején publikált művében jelenik meg az a későbbiekben az esztétikai befogadás modern elméleteire nagy hatást gyakorló gondolat, hogy az irodalmi mű konkretizációjában, aktualizációjában szükség van az olvasó (angolul *gifted reader*) részvételére is. Az olvasó szerepe a mű nem meghatározott helyeinek kitöltésében egy színdarab színpadra állításához hasonlítható: a színészek játéka, a kellékek, kiegészítők a szöveg nem meghatározott helyeinek, potenciális elemeinek felelnek meg (Ingarden, 1973). Az Ingardennél megfogalmazott gondolatok hatását főleg Iser (1980) munkáin keresztül érezhetjük¹, s az a gondolat, hogy szöveg és az olvasó között létesülő dinamikus kapcsolat nem adott előzőleg, hanem csupán az olvasási folyamatban jön létre, mint a szöveg megértésének feltétele, valóban számos tanulmány kiindulópontjaként határozható meg.

Iser az olvasó pozícióját a retenció (retention, emlékezet) és a protenzió (pretension, várakozás²) metszéspontjával határozza meg. Az olvasó elvárásai - összefüggésben az előrevetített szöveghorizont transzformációjával

¹ Befogadásesztétikáról Ricoeur szerint azonban kétféle értelemben - az olvasás egyéni aktusának fenomenológiája, mint az Iser-féle „esztétikai hatás-válasz elméletben”, vagy mint Jauss *Befogadásesztétikájában*, a mű közösségi befogadása hermeneutikájának értelmében beszélhetünk, bár Ricoeur véleménye szerint első változatában Jauss esszéje az irodalom történetének megújítására volt hivatott, nem arra, hogy az olvasás műveletének fenomenológiai elméletét kiegészítse (Ricoeur, 1999, 337).

² Calinescu tanulmányában a retenció (emlékezet) és protenzió (várakozás) tengelye mentén vizsgálja az első, illetve második olvasás után bekövetkező transzformációs folyamatokat (Calinescu, 1991, 38).

- folyamatosan módosulnak, csakúgy, mint az emlékezete, amely szintén transzformációkon megy keresztül (Iser, 1978). Ezzel összhangban van Ricoeur szemlélete is, aki a művet az olvasó és a szöveg interakciójának eredményeként definiálja. Az olvasó szakavatottságát a közösség rétegződött elvárásaihoz való hozzájárulásaként határozza meg. Az olvasás művelete így válik a mű közösség általi befogadástörténetének láncszemévé. Az olvasás folyamatában pedig az átváltozott emlékek, módosult elvárások keveredését emeli ki (Ricoeur, 1999).

Az „olvasás³ felől nézve a szöveg világa az immanenciában való valamely transzcendencia marad. Ontológiai státusa marad függőben: túláradva a struktúrán, az olvasásra várva. Csak az olvasásban (dans) válik teljessé a konfiguráció dinamizmusa (Ricoeur, 1999, 312. o).

A befogadás mechanizmusában a szöveg üres helyei, az „űrök” nem akadályok, hanem ingerek az olvasó számára. Ezeket soha nem réseként értékeli, mert anélkül, hogy tudatában lenne, automatikusan betölti azokat. Olvasásának egyenletes előrehaladását ő idézi elő, nem pedig a szöveg. Azonban a rések betöltése előfeltételezi a szöveg által felkínált lehetséges értelmek közötti választás műveletét. Minden irodalmi szöveg igyekszik bizonyos mértékben korlátozni meghatározatlanságát. A szöveg egyfajta útikalauzként értelmezhető: egyszerre tevékenységet és mozgást tesz lehetővé, egyúttal valamilyen irányba tereli is azokat (Dällenbach, 2007). Gadamer (1991) megfogalmazásában az olvasható szöveg előállításának feladata mindig a szövegnek egy bizonyos fokú megértéséből kiindulva merülhet fel. Hermeneutikai szempontból – s ez Gadamer szerint egyben minden olvasó szempontját is magában foglalja – a szöveg köztes termék, a megértés történésének egy szakasza, amely bizonyos absztrakciót (a szakasz elkülönítését és rögzítését) jelent. A posztstrukturalista szövegelfogás „szöveg univerzumának” generativitása (elvileg minden szöveg között lehetséges kapcsolatot létesíteni) hermeneutikailag nem értelmezhető. A befogadásban megértés és értelmezés nem a szövegben jön létre, ezt közvetlenül a szövegek egymással való érintkezése sem befolyásolhatja: „hermeneutikai szempontból - és ez minden olvasó szempontja - a szöveg

³ Érdemes itt egy pillanatra a fordítás által visszaadott szöveg módosulásait is áttekinteni. Egy másik fordításban Ricoeur mondata így hangzik: „...ha az olvasástól eltekintünk, a szöveg világa az immanenciában is transzcendencia marad. Ontológiai státusa felfüggesztett marad: struktúrájához képes többlet, míg az elolvasására vár. Konfigurációs dinamizmusa csakis az elolvasásban fejezi be útját” (Ld. Ricoeur, 1998, 11, ford. Martonyi Éva).

pusztán egy köztes-termék, a megértetés történetének egy szakasza” (Gadamer, 1991, 25-7. o.). A befogadás során a szöveg nem azt a másik szöveget hívja elő a maga grammatikai megvalósulásában, amelyet jelöl, vagy amelyre utal, hanem a befogadói horizontot strukturálja át azáltal, hogy előhívja az utalt szöveg esztétikai tapasztalatát. Következésképpen a felismert intertextuális viszonyok az értelemalkotásban szövegfunkció-szerepet töltenek be, és tulajdonképpen a szöveg iseri felhívó struktúrája elemeinek tekinthetők (Kulcsár-Szabó, 1995).

Az olvashatóság negatív megfelelője az olvashatatlanság. Ilyenkor a szöveg, mint írott közlés nem teljesíti azt a feladatát, hogy akadálytalanul felfogható legyen. Gadamer (1991) a jogi kodifikációt és jogi hermeneutikát hozva példaként fogalmazza meg az írásos megfogalmazásban szükségszerűen jelen lévő játéktér fogalmát, amely a szöveget alkalmazó olvasó számára nyílik. A szöveg és az olvasó közötti viszony analóg, s a horizont összeolvadást úgy értelmezhetjük, mint „a kommunikációba való belépést, oly módon, hogy feloldódik a szöveg horizontja és az olvasó horizontja közötti feszültség” (Gadamer, 1991, 32).

Lotmannál (1994) a kultúra rendszerében előforduló szövegek⁴ funkcionális kettőssége azt jelenti, hogy a szövegek egyrészt a jelentések adekvát továbbítását, másrészt új jelentések létrehozását végzik. A szöveg alapvető strukturális jellegzetessége az utóbbi funkció működésekor belső sokféleségéből adódik. A szöveg problematikája pragmatikai (működési) aspektusával hozható kapcsolatba, amennyiben ez a működési mechanizmus valami „kívülről” jövő dolog bevitelét feltételezi. Lotman szerint ez realizálódhat egy másik szöveg, az olvasó vagy a kulturális kontextus bevitelében is. A szöveg transzformálódásának folyamata az olvasó tudatban nem az objektív struktúra torzulását eredményezi, hanem a működési folyamatban való feltárulását. Mindig megvan annak az esélye, hogy pragmatikai funkcionálásuk során a magstruktúrák és a periférikusak egymás helyébe lépve helyet cseréljenek. Példaként egy olyan olvasót hoz, aki mitológiai szövegek befogadásra orientálódik, egy az eredetiséget a legmagasabb művészi értéként tartó kor költészetének vizsgálatakor. Egy ilyesfajta vizsgálat a kortársak számára jelentéktelennek tartott paraméterekre helyezné a hangsúlyt. Fontos megállapítás azonban az, hogy a pragmatikus kapcsó-

⁴ Lotman strukturalista és posztstrukturalista korszakainak elkülöníthetőségének nehézségeit Rác I. Péter vizsgálta (Rác, 1999)

latok aktivizálhatnak periferikus vagy automatikus struktúrákat⁵, de nem képesek olyan kódokat mozgósítani, amelyek hiányoznak a szövegből. A szövegek szétrombolása a kulturális folyamat részét képezi (Lotman, 1994). Az olvasó és az olvasás felé irányuló figyelem köszönhető a strukturalizmus és a szemiotika orientációjának is. A kódok iránti strukturalista érdeklődés okán a művet intertextuális konstrukcióként, különböző kulturális diskurzusok termékeként kezelik, s ennek következtében az olvasó központi szerepe központosító szerepként állandósul (Culler, 1997).

Olvasatok és olvasói típusok

Az olvasás konvenciói és működési módjai iránti érdeklődés azt eredményezte, hogy az irodalmi műveket a kritikusok a megértő olvasót érő hatássorozatként kezelik. A mű jelentése bizonyos mértékig az olvasás történetével azonosul. Az olvasói típusok elkülönítése, definiálása az átvizsgált tanulmányok meghatározó részét képezik. Barthes híressé vált tanulmányában kétféle olvasó típust különít el: a fogyasztót, aki a művet az állandó jelentéséért olvassa, és azt az olvasót, aki egyfajta szöveganalízist végez, olvasása produktív (Barthes, 1996). Umberto Eco *Az intertextuális iróniáról*⁶ szóló tanulmányában egy szöveg olvasatának négy szintjéről beszél: a szó szerinti, morális, allegorikus és anagogikus olvasatokat különíti el. Eco a mintaolvasók között is különbséget tesz, hiszen pusztán a történet végződésére kíváncsi szemantikus-olvasó interpretációs stratégiája lényegesen eltér a szemiotikus vagy esztéta olvasóétól, akit leginkább a történet elbeszélésének a mikéntje fog meg. S egyenesen a két szintre helyezhető mintaolvasó⁷ szerepvállalásától, stratégiájától teszi függővé a posztmodern regény kollázsaiban működő gépezet megértését (Eco, 2004). Bloom (1994) szerint csupán az erős olvasás képes sikerrel kanoni-

⁵ Mivel a művet körülvető kontextus folyamatos változásban van, olvasni annyit tesz, mint szüntelenül új összefüggésrendszerbe helyezni a szöveget, s ez a folyamat a kánonok lerombolását hozhatja magával. Szegedy-Maszák szerint fontos lenne minél több hatástörténeti (Wirkungsgeschichte) jellegű vizsgálatot folytatni, hogy az olvasás tevékenységének a változása láthatóvá váljék (Szegedy-Maszák, 1995).

⁶ Az intertextuális minták alkalmazása jól bizonyíthatóan korszakanként markáns eltéréseket mutat. Érdekes megemlíteni, hogy az intertextuális irónia már a romantika szövegfeldolgozásában is fellelhető.

⁷ Fontos a narráció címzettjét megkülönböztetnünk a szerző képzeletében létező ideális olvasótól, és attól is akit Iser implicit olvasónak nevez (vö. Culler, 1997; Iser, 1978).

zálni egy szöveget egy másik, rivális szöveggel szemben. Később azonban azt is hozzá teszi, hogy az erős olvasó interpretációs modellek után kutat. Minden olvasat fordítás, az olvasat átadásának kísérlete pedig reprodukcióval fenyeget. Ennek a gondolatnak a folytatásaként kijelenti, hogy a költemény „folyamatos alakulásban lévő védekezési folyamat, ami azt jelenti, hogy a költemény nem más, mint maga az *olvasás aktusa*” (Bloom, 1994, 62-75). Riffaterre az olvasói reakciók részletezése közben többek között arra is kitér, hogy az olvasó észleli a szöveg eltéréseit az elfogadott nyelvhasználattól, narratívától, leíró konvenciótól, azonban ugyanakkor a szöveg olvasójának korlátokat, megkötéseket is szab. A szöveg úgy tudja megőrizni saját identitását az eltelt idő, változó szociolektus és a szerző által előre nem látható olvasói intenció ellenére, hogy miközben az intertextus aktivizálódik, a szöveg elég kis mozgásteret ad olvasójának⁸, és a reakciókat szorosan ellenőrzi (Riffaterre, 1990).

Szűkebb értelemben az intertextualitás elmélete több ok miatt is ragaszkodik ahhoz, hogy a szöveg nem funkcionálhat zárt rendszerként, nem létezhet önállóan. Ennek az első oka az, hogy az író, mielőtt megteremtene saját szövegét, önmaga is a szövegek olvasója⁹. A szöveg produkciója és a szocio-politikai kontextus közötti összefüggések a szöveg minden aspektusát érintik. Másrésről a szöveg csupán az olvasás folyamatán keresztül válik elérhetővé. Ez jelentheti azt, hogy az olvasó által nem észlelt allúziók abból az olvasatból kimaradnak, másrésről azonban az olvasó gyakorlati, elméleti ismeretei, amelyek esetleg a szerző számára ismeretlenek, új olvasatokat adhatnak. Az intertextualitás mindkét tengelye – szövegbe jutás a szerzőn keresztül, illetve az olvasón keresztül, akit társszerzők is egyben érzelmileg és politikailag terhelt (Still és Worton, 1990).

Újraolvasás és intertextuális olvasat

Az olvasás és újraolvasás horizontjának megkülönböztetésére, elkülönítésére irányuló törekvés talán még az olvasói típusok elkülönítésénél is meghatározóbb. Ez azért is különlegesen fontos, mert az újraolvasás di-

⁸ Ebben a tanulmányában Riffaterre André Breton egyik prózaversének intertextuális olvasatát adja (Riffaterre, 1990).

⁹ Ez a jelenség a Szabó-Magda regényekben, különösen a *Régimódi történet*ben hangsúlyosan tematizálódik.

menziójában¹⁰ az intertextualitás kérdésköre számos tanulmányban visszatér. Ricoeur (1999) például¹¹ három olvasás-típust különböztet meg. Az első az ártatlan olvasás (ha létezik ilyen). Egyszerre gazdag és átlátszatlan. A második olvasásnak nem pusztán az olvasó személyes tapasztalata, az olvasás korának ízléstendenciái szabnak irányt. Az újraolvasás tisztáz ugyan, de egyben válogat. A szöveg első olvasása nyomán nyitva hagyott kérdésekre támaszkodik, de a sok közül csupán egy értelmezést ajánl. A harmadik olvasást történetinek nevezi, amelyet az első olvasás elvárásai és a második olvasás kérdései irányítanak (Ricoeur, 1999).

Calinescu (1991) úgy véli, hogy az olvasás és újraolvasás közötti megkülönböztetés empirikus és pragmatikus szempontból magától értetődő, de elméleti szempontból egyszerre elfogadhatatlan és elkerülhetetlen. Bizonyos körülmények között a mű első olvasása dupla olvasás is lehet. Ez azt jelenti, hogy az olvasás prospektív logikája mellett egyidejűleg az újraolvasás retrospektív logikája is működhet. A dupla olvasás egyfelől az olvasó elméjének szekvenciális, időbeli mozgásából áll a mű vízszintes vagy szintagmatikus tengelye mentén. Másfelől jelen van az olvasó törekvése a szöveg megkonstruálására vagy arra, hogy olyan konstrukcióként fogadja be, amelynek elkülöníthető strukturális jegyei vannak. Calinescu amellet érvel, hogy az olvasás / újraolvasás jelenségét az időbeliség és a térbeliség metaforának szembeállításával nem lehet pontosan leírni. Az ilyen szembeállítások háttérében az a nézet áll, hogy míg egy irodalmi mű elolvasása elkerülhetetlenül időbeli folyamat, a második olvasás lehetővé teszi, hogy az újraolvasó a mű részleteit az egész mű egyidejű, „térbeli” ismeretében fogadja be. Calinescu szerint az újraolvasás¹² sokkal kevésbé a tér, mint inkább az idő kérdése, noha

¹⁰ Az újraolvasás Barthes szerint ellentétes társadalmunk fogyasztói, ideológiai szokásaival, s csupán az olvasók egy marginális rétegének (gyerekek, öregek, professzorok) engedélyezett. De csak az újraolvasás menti meg a szöveget az ismétléstől, ez sokszorozhatja meg a szöveg sokrétűségét, pluralitását (Barthes, 1997).

¹¹ *A szöveg és az olvasó világa* című tanulmányban Ricoeur az olvasás néhány elméletét a következő séma mentén tekinti át: 1. a szerzőből kiinduló az olvasó felé irányuló stratégia; 2. ennek a stratégiának az irodalmi konfigurációba való beírása (inscription); 3. az akár olvasó alanyként, akár befogadó közönségként felfogott olvasónak a válasza (Ricoeur, 1999, 314).

¹² Calinescu gondolatmenetében az újraolvasás és az intertextualitás fogalmai szorosan összekapcsolódnak. Szerinte a szöveg multiplicitása, főként végtelensége csak az újraolvasás komplex játékában fedezhető fel. Ez a „végtelenség” az intertextualitásból következik. Ez a fajta intertextualitás- felfogás láthatóan szorosan kapcsolható a barthesi intertextualitás fogalomhoz (Calinescu, 1991).

itt egy speciális időfogalomról beszél, amelyet körkörös vagy mitikus jelzőkkel illet (Calinescu, 1991).

Ettől az állásponttól némiképp eltér Dällenbach (2007), aki szerint a szöveg és az időbeliség nehezen összevethető. Szerinte a szöveg önmagában véve nem időbeli természetű, azonban úgy véli, hogy folyamatos jellege meghatározatlanságaival és ürjeivel együtt az olvasást időbeli folyamattá teszi. Az olvasó memóriájának végessége miatt nem képes a szöveget egyetlen pillantással átfogni, s ez arra kényszeríti, hogy „strukturálja és újrastrukturálja a szöveget, a korábbi elváráshorizontot, egyszerre teremtve meg az elkövetkezőre vonatkozó várakozást és egy visszamenőleges újraértelmezését az olvasottaknak. Az olvasás eme bemozdulását (*bougé*) a szöveg egy virtuális dimenziójának teremtése kíséri, amely csak akkor tűnik el, amikor teljessé válik a konkretizáció (Dällenbach, 2007).

Az intertextuális olvasat egyik markánsan kiemelt problémáját az adja, hogy a konkrét befogadási és olvasási folyamat során a nem jelölt intertextuális viszonyok felismerésére nem lehet egységes szabályokat meghatározni. A másképpen nem jelölt intertextuális kapcsolatok felismerhetőségét egyrészt a szöveg befogadása során tágran értelmezett intertextuális úton előhívott kontextusa, másrészt a befogadási korszituációban kiemelt (kanonizálódott, aktuálissá vált, közhelyesedett stb.) szövegek kontextusa irányából határozhatja meg (Kulcsár-Szabó, 1995). Az irodalmiság lényege a kontextusban keresendő, s ezt lényegét megtalálni a szöveg hatásában, befogadásának módjában, s nem a felépítésében lehet. Nem csak az értelmezett és az értelmező szöveg viszony újratisztázásával kell szembenéznünk: a „műalkotás összefüggésrendszerben megtörténő eseményként fogható fel”. A történetiség elvének érvényesítéséhez hozzátartozik, hogy a mindenkori befogadó történeti folyamatban elfoglalt helyéről is tudomást vegyünk (Szegedy-Maszák, 1995, 20-36).

Iser (1978) értelmezésében a szövegnek úgynevezett „kétoldalú” struktúrái vannak. Van egy verbális vonatkozásuk, amely vezérli a reakciókat, nem engedi például, hogy azok önkényessé váljanak, s van egy affektív vonatkozásuk, amit előre strukturál a szöveg nyelve, ez az előzetes struktúra azonban determinálatlan. Ez a determinálatlanság ad teret a különböző aktualizációknak. Iser felveti, hogy az olvasók egy stratégiát és egy

repertoárt is érvényesítenek a szövegen (Iser, 1978). Felmerül a kérdés, hogy vajon egy olvasói értelmezés mennyire képezi le a tényleges történetet, mennyire tesz eleget az írói szándéknak, mennyire illeszkedik egy kultúra repertoárjához (Bruner, 2001).

Ha elfogadjuk tehát, hogy a regény intertextuális viszonyrendszert felismerő olvasata többdimenziós, akkor a többszintű olvasás problémája abban is megmutatkozhat, ha a műben olyan költői vagy kultúrtörténeti utalások fordulnak elő, amelyeket nem kell feltétlenül felismerni (Žmegač, 1991). Az intertextualitás kifejtettségi fokát Jenny egyfajta érzékenységtől teszi függővé, amelyet befolyásol a kor emlékezete, kultúrája, a szerző törekvései és az olvasó olvasási módja is (Jenny, 1996). Culler (2002) felteszi a kérdést, hogy ha az irodalmi tapasztalat az olvasó én adottságától függ, akkor milyen különbséget jelent az irodalom jelentésére nézve, ha az olvasó én nő¹³, és nem férfi.

Másrészről azonban egy másik értelmezési horizontot sem hagyhatunk figyelmen kívül. A kortárs magyar irodalom szövegeiben sok az olyan szimbolikus információforrás, amely a valóság modelljeire, kulturális mintákra vonatkozik. Amennyiben nem fogjuk fel, nem értelmezzük a rejtett információkat, amelyekben valami adott képletes elvonatkoztatása rejlik, nem leszünk képesek értelmezni a szövegek olvasati többszintűségét (Rudaš, 2006). Ez a problémafelvetés tulajdonképpen a referenciális olvasat már a célkitűzéseknél is jelzett gondolatmenetét juttathatja eszünkbe. Míg a műfaj korábbi korszakaiban (bizonyos mai megjelenési formáinál is) a lineáris olvasási mód kielégítő volt, a 20. század elejétől kezdve nőtt azoknak a műveknek a száma, amelyek több interpretációs műveletet igényelnek. Láthatóan a kortárs regényolvasási tapasztalat egy bizonyos narratív logikát is készenlétbe helyez, nemcsak elvárást, ráhangolódást. A narratív olvasatokat az önreflexióra, átvételre, beékelésre, (ön)idézésre alapozó műveknél ki kell egészíteni a metanarratív vonatkozások és intertextuális összefüggések szempontjaival (Thomka, 2001).

¹³ Culler úgy véli, az utóbbi időben a hangsúly az olvasóról a többes számban lévő olvasókra helyeződik át. Különleges figyelem helyeződik a gender, etnikum, nemi hovatartozás szerint meghatározott olvasók interpretációs műveleteire (Culler, 2002).

Összegzés

Az olvasóhoz való komplex viszonyulásrendszer tanulmányozása az elmúlt néhány évtized fontos elméleti irányát jelenti, hiszen a saját tapasztalat és interpretációs beállítottság, a kialakuló elvárási horizont különösen fontossá válik a kortárs regényekben működő nyelvi játékok értelmezéséhez. Tagadhatatlan tény, hogy az olvasó, befogadó mindenkori koncepciója erősen meghatározza (leszűkíti vagy kitágítja) az olvasáshoz való viszonyunkat.

A tanulmány legfőbb célja az volt, hogy a modern olvasóhoz kötődő elméleti összefüggéseket az olvasó pozíciója felől vizsgálja. Míg a tanulmány első két fejezete az olvasási folyamatban létrejövő olvasat szerepének megértésére fókuszál, valamint az olvasók különböző interpretációs stratégiáira építő olvasói típusokat mutatja be, addig a harmadik fejezet középpontjában az olvasás, újraolvasás terében is szerepet kapó intertextualitás jelensége áll. Természetesen a legtöbb regény a pretextus ismerete, folyamatos „együttolvasása” nélkül is zárt egészet alkot, de ez a fajta, korlátozó olvasás jelentékenyen leszűkítené az olvasó, befogadó interpretációs lehetőségeit.

Irodalomjegyzék

- Barthes, R. (1996): „*A műtől a szöveg felé*”. *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris, 67-74.
- Barthes, R. (1997): *S/Z*. Budapest: Osiris.
- Bloom, H. (1994): Költészet, revizionizmus, elfojtás. *Helikon*, 1-2, 58-76.
- Bruner, J. (2001): A gondolkodás két formája. In J. László – B. Thomka (szerk.), *Narratívák 5. Narratív pszichológia* (27-57), Budapest: Kijárat Kiadó.
- Calinescu, M. (1991): Olvasás és újraolvasás: a megértés térbeli és időbeli modelljei. *Literatura*, 1, 1-51.
- Culler, J. (1997): *Dekonstrukció: Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Budapest: Osiris.
- Culler, J. (2002): *The Pursuit of Signs: Semiotics, literature, deconstruction*, London and New York: Routledge.

- Chambers, R. (1990): Alter ego: intertextuality, irony and the politics of reading. In M. Worton, – J. Still (Eds.), *Intertextuality. Theories and practices* (143–158), Manchester and New York: Manchester University Press.
- Dällenbach, L. (2007): Reflexivitás és olvasás. In A. Bene, – T. Jablonczay (szerk.), *Narratívák 6. Narratív beágyazás és reflexivitás* (39-78). Budapest: Kijárat Kiadó.
- Eco, U. (2004): *Az intertextuális irónia és az olvasat szintjei. La Mancha és Bábel között: Irodalomról.* Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Gadamer, H.-G. (1991): Szöveg és interpretáció. In B. Bacsó (szerk.): *Szöveg és interpretáció* (17-41). Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Ingarden, R. (1973): *The Cognition of the Literary Work of Art: Northwestern University Studies in Phenomenology and Existential Philosophy*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Iser, W. (1978): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1980): Az irodalom funkciótörténeti szövegmodellje. *Helikon*, 1-2, 40-65.
- Jenny, L. (1996): A forma stratégiája. *Helikon*, 1-2, 23-50.
- Kulcsár-Szabó, Z. (1995): Intertextualitás: létmód és/vagy funkció?. *Irodalomtörténet*, 4, 495-541.
- Lotman, J. (1994): Szöveg a szövegben. In Á. Kovács – E. Gilbert (szerk.), *Kultúra, szöveg, narráció* (57–80). Pécs: Pécs, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó.
- Rácz I. P. (1999): Szemiotikai intertextualitás: Lotman (poszt) strukturalizmusának kérdéséhez. In Á. Kovács – I. Nagy (szerk.), *A szótól a szövegig és tovább...* (115-130), Budapest: Argumentum Könyvkiadó.
- Ricoeur, P. (1998): A szöveg világa és az olvasó világa. In B. Thomka (szerk.), *Narratívák 2, Történet és fikció* (9-41), Budapest: Kijárat Kiadó.
- Ricoeur, P. (1999): A szöveg és az olvasó világa. In M. Szegedy – Maszák (szerk.), *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok.* (310-352), Budapest: Osiris Kiadó.
- Riffaterre, M. (1990): Compulsory reader response: the intertextual drive. In M. Worton, – J. Still (Eds.), *Intertextuality: Theories and practices* (56-77), Manchester and New York: Manchester University Press.

- Rudaš, J. (2006): *A szellem finom játéka: A kortárs magyar irodalom interkulturális aspektusai*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Still, J. – Worton, M. (1990): Introduction. In M. Worton, – J. Still (Eds.), *Intertextuality: Theories and practices* (1-44), Manchester and New York: Manchester University Press.
- Szegedy-Maszák, M. (1995): „*Minta a szőnyegen*”: *A műértelmezés esélyei*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Thomka, B. (2001): *Beszél egy hang: Elbeszélők, poétikák*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Žmegač, V. (1991): Az intertextualitás válfajai. *Literatura*, 3, 215-223.

A NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁNAK EVOLÚCIÓJA MAGYAR KONTEXTUSBAN*

Szaszkó Rita, PhD

*Eszterházy Károly Egyetem, Tudástechnológiai Intézet,
Információs és Kommunikációs Tanszék*

Absztrakt: Az előadás célja, hogy betekintést nyújtson magyar kutatók hazai és nemzetközi kontextusban végzett nyelvtanulói motivációra fókuszáló empirikus vizsgálataiba, valamint elméleteibe, megalkotott modelljeikbe. Az 1990-es években Magyarországon a világ egyik legnagyobb volumenű nyelvtanulói motivációs felmérését kezdték meg, amely során hangsúlyozottan a vizsgálódás középpontjába került az *osztályterem, valamint a motiváció attitűd és a nyelvtanulásba fektetett energia* változói (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). E felmérés egyik legfontosabb eredménye, hogy a felmért magyar nyelvtanulók esetén a célnyelvi kultúra iránti, és a célnyelvet anyanyelvként beszélők iránti pozitív attitűdök a nyelvtanulói motiváció jelentős faktorainak tekinthetők. Az áttekintésben az a modell és szemlélet is bemutatásra kerül, amely a nyelvtanulói motivációt dinamikusan változó konstruktként jeleníti meg (Dörnyei és Csizér, 2005; Dörnyei és Ottó, 1998; Kormos és Csizér, 2005). Majd, a nyelvtanulói motiváció kutatásának legújabb irányairól kaphatunk képet, különös tekintettel a pszichológiai lehetséges énképek elmélete, és a nyelvtanulói motivációs elméletek interdiszciplináris metszetéből megalkotott idegen nyelvi motivációs érendszeréről, amelyben megjelenik a nyelvtanulói jövőképzés, mint a motiválás új módszere (Dörnyei, 2014). A három dimenzióból megalkotott idegen nyelvi motivációs érendszer magában foglalja: (1) az ideális énképet az idegen nyelv tanulására, (2) a szükséges énképet az idegen nyelv tanulására, valamint (3) az adott tanulási környezetet. Végül, további nyelvtanulási motivációs kutatási irányvonalak és lehetséges utak kerülnek említésre.

Kulcsszavak: nyelvtanulói motiváció, magyar kontextus, idegen nyelvi motivációs elméletek

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

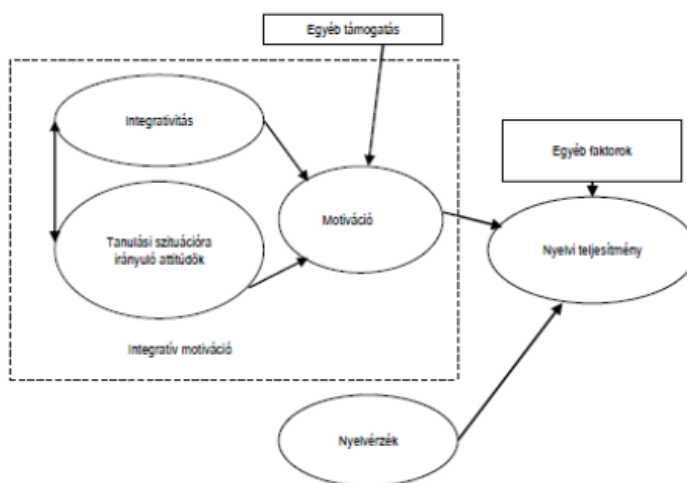
Bevezetés

Az interdiszciplináris nyelvtanulási motivációkutatás, annak elméletei és modelljei a pszichológiai vizsgálódások paradigmájának számos területéből merít. Első komoly hatásnak a szociálpszichológia tekinthető, amely hozzájárult az alapkőnek számító Gardneri idegen nyelv elsajátítási elmélet (Gardner és Lambert, 1959, 1972) megalkotásához. Ezt követően az 1980-as években a kognitív pszichológia forradalmának eredményeként a fókusz áttolódott az osztálytermi vizsgálódásokra, és domináns szerepet játszott a nevelés pszichológia, amely paradigma az említett évtizedben a virágkorát élte. Ekkorra, illetve az 1990-es évekre tehető az idegennyelv-tanulási motivációs kutatások terén jelentős szerepet játszó új generáció megjelenése, köztük magyar kutatókkal, úgymint *Dörnyei Zoltán*, *Nikolov Marianna*, *Kormos Judit*, *Csizér Katalin*. A jelen írás kereteire hivatkozva az iménti névsor hangsúlyozottan a teljesség igénye nélkül került említésre. Abban a korszakban több kutató felhívta arra figyelmet, hogy a motiváció nem egy állandó konstruktum, hanem dinamikusan, folyamatosan változó, és ezért a nyelvtanulási motivációt folyamatában kell vizsgálni (Dörnyei és Csizér, 2005; Dörnyei és Ottó, 1998; Kormos és Csizér, 2005; Ushioda, 2001). Jelen áttekintés néhány jelentős elmélet, modell és empirikus kutatás körvonalázására vállalkozik, ezáltal képet nyújtva a magyar vonatkozású nyelvtanulási motiváció vizsgálatának evolúciójáról. Elmondható, hogy Magyarország nemzetközi szinten is fontos „laboratóriuma” az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásának, mivel példaként említve az 1990-es évek közepén és végén a világ egyik legnagyobb motivációs felmérésének volt helyszíne Magyarország. Az empirikus adatfelvételek arra keresték a választ, hogy milyen motivációs és attitűdök által vezérelt folyamatok játszanak szerepet abban, hogy a tanulók mely nyelveket szeretnék tanulni, és mennyi energiát hajlandóak az egyes nyelvek tanulására fordítani (Dörnyei, Csizér, Németh, 2006). E nagyobb volumenű kutatási hullám egyik fő tanulsága, hogy a nyelvtanulás motivációs rendszerében fontos szerepe van a célnyelv mögötti kultúra és **nép iránti pozitív attitűdöknek** is.

Fontos megemlíteni, hogy habár a nyelvtanulási motiváció kutatásával foglalkozó szakirodalom számos helyen eltérően definiálja az idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás fogalmát, jelen írásban e két kifejezés szinonimaként használatos.

A Gardneri hagyomány

A tanulási motivációkutatás vizsgálata megkerülhetetlen Gardner és Lambert elmélete (1959, 1972) nélkül, amely vezető **paradigmának tekinthető** a szociálpszichológiai kutatásokban az 1959 és az 1980-as évek végét felölelő időszakban. E korszakra jellemző, hogy az idegennyelv-elsajátítási elméletekben legfontosabb faktornak a célnyelvi beszélők iránti nyelvtanulói attitűdöket tekintették. Több kutató, köztük Dörnyei (2006) kiemelte, hogy a nyelvtanulási motivációt vizsgáló szakirodalomban gyakran olvasható, hogy **két fajta motiváció különböztethető meg**, a Gardner és Lambert alapmodelljében megjelenő **integratív és instrumentális** motiváció. Integratív motivációnak tekinthető, amikor a nyelvtanuló anyanyelvi szintű nyelvtudásra törekszik, és szeretne asszimilálódni a célnyelvi kultúrába, míg az instrumentális motiváció esetén a tanuló valamilyen külső tényezőnek köszönhetően érez késztetést nyelvtudásának fejlesztésére, például azért, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyen, amely a diploma megszerzéséhez elengedhetetlen Magyarországon.



1. ábra.

Gardner alapmodellje a nyelvérzék és a motiváció idegennyelv-tanulásban betöltött szerepéről (Gardner, 2001, 5. o.).

Dörnyei (2006) rámutatott, hogy Gardner 2001-es modelljében (1. ábra) némi zavar fellelhető. Először is, a Gardneri modell sematikusán ábrázolja több komponens interakcióját (*integratív* motiváció, *nyelvérzék* etc.). Továbbá a *motiváció* és *integrativitás* kifejezések eltérő szinten jelennek meg a 2001-es modellben, mivel Gardner nem egyértelműen használja az *integrativitás*, *motiváció* és *integratív motiváció* kifejezéseket. Ráadásul az *integratív motivációt* átfogó konstruktumként kezeli, míg egy alkotórészt is *motivációnak* nevez. Továbbá Dörnyei rávilágít arra is, hogy Gardner 2001-es elméletében nem világosan definiálja az *integratív* és *instrumentális motivációt*. Ezért a motiváció meghatározása nem tekinthető megfelelőnek az instrumentális-integratív dikotómia mentén (Dörnyei, 2006). Mindemellett Dörnyei és más kutatók azt is kiemelték, hogy az önbizalom is jelentősen befolyásolja az idegennyelv-elsajátítást (Clément, Dörnyei és Noels 1994).

Kognitív és szituációs specifikus elméletek

Az 1980-as évek végén az idegennyelv-elsajátítás kutatási terén fellelhető a kognitív és a szociálpszichológia kölcsönös hatása. Ennek hatására következett be, hogy a makró perspektívás megközelítés eltolódott a mikro perspektívából történő elemzések irányába. Ezáltal a figyelem középpontjába került annak vizsgálata, hogy hogyan, és miben látják a nyelvtanulók saját nyelvtanulási sikerességükhöz hozzájáruló tényezőket. Dörnyei modellje (1994) (1. táblázat) rávilágított arra, hogy az idegennyelv-tanulási motivációnak különféle specifikumai vannak: (1) tanulói (eltérő tanulói és személyiség típusok), (2) nyelvi (az adott nyelv egyéni jellemzői) és (3) szituációs (környezet, tanár és idő).

Nyelvi szint
Integratív motivációs alrendszer
Instrumentális motivációs alrendszer
Tanulói szint
Teljesítményszükséglet
Önbizalom
Nyelvhasználati szorongás
Szubjektív nyelvtudás
Okok attribúciója
Belső hatékonyság
Tanulási szituáció szintje
<i>Kurzusspecifikus motivációs komponensek:</i>
Érdeklődés
Relevancia
Elvárások
Elégedettség
<i>Tanárspecifikus motivációs komponensek:</i>
Kapcsolódási vágy
Vezetési stílus
A motiváció közvetlen szocializációja
- modellezés
- feladat bevezetése
- visszacsatolás
<i>Csoportspecifikus motivációs komponensek:</i>
Célorientáltság
Csoportkohézió
Osztálytermi célstruktúra

1. táblázat Dörnyei idegennyelv-tanulási motivációs modellje (Dörnyei, 1994, 280. o.)

Dörnyei modelljében (1994) három pszichológiai irányzat hatása jelenik meg. A nyelvi szint a Gardneri (Gardner és Lambert, 1959,1972; Gardner, 2011) szociálpszichológiai hatást tükrözi, mivel az tartalmazza az *intergrativitás és instrumentalitás alrendszerét*. A *tanulói szint*nél a motiváció pszichológiája jelenik meg, amely többek között azokat az elvárásokat vizsgálja, amelyek magyarázatot adhatnak arra, hogy a motiváció mennyire tudja megjósolni a nyelvtanulási sikert. Végül Atkinson és Birch

dinamikus fejlődési elméletének (1970, 1978) hatása jelenik meg, akik a személyiség és a dinamikus motivációs erők kapcsolatára mutattak rá. Azt is kiemelték, hogy a tanulói viselkedést szintén meghatározza, hogy milyen nehézségű az adott feladat, és a tanulóknak milyen tanulói szituációban kell azt megoldaniuk.

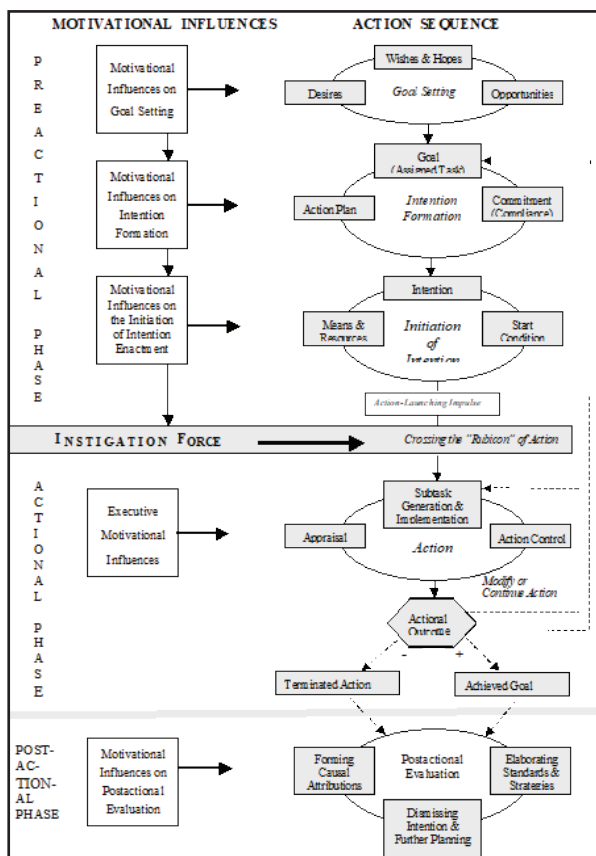
A kognitív és szituációs-specifikus elméletekhez kapcsolódóan megemlíthető, hogy magyar kontextusban, például Nikolov (2001) sikertelen magyar felnőttek nyelvtanulói motivációját vizsgálta 94 fős mintán 19-27 évesek körében. Az eredmények azt mutatták, hogy a célnyelv iránti pozitív attitűd helyett sokkal meghatározóbb a szituációs-specifikus motiváció. Az ehhez a típushoz tartozó nyelvtanulók úgy érzékelik, hogy a kitartás és a szorgalom jobban hozzájárul a sikeres nyelvtanuláshoz, mint maga a motiváció és a nyelvérzék. Továbbá, Nikolov (1999) egy hosszabb etnográfiai kutatást végzett pécsi kiskamaszkorú nyelvtanulók motivációs mintázatainak vizsgálatára 1977-1995 között. A nyíltvégű kérdőívvel begyűjtött adatok azt jelezték, hogy a résztvevő gyermekeket leginkább az igen pozitív tanár és tanulási szituáció felé irányuló attitűdök jellemezték, tehát az osztályteremmel kapcsolatos motivációnak döntő szerepe volt. 2003-ban Nikolov 28,598 fővel, 6-7-10. osztályos angol és német nyelvet tanuló fiatalok attitűdjeit és motivációit vizsgálta. Az eredmények azt jelezték, hogy a résztvevők elégedettek voltak az angol és német órákon használt anyagokkal és feladatokkal, valamint úgy vélték a nyelvtanáraik fontos szerepet játszanak az idegennyelv-tanulói motivációjuk fenntartásában, többek között azért, mert jól képzettek és lelkesek. Ezen eredmények összhangban álltak más magyar kontextusban végzett releváns tanulmányok tanulságaival. A tanulók többségét instrumentális motiváció jellemezte, mivel fontos volt számukra a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése, azonban integratív és intrinzik motiváció is jellemezte őket, mivel pozitív attitűdöket mutattak a célnyelv, annak beszélői, valamint a célnyelvi országok irányában.

Kormos és Dörnyei (2004) azt hangsúlyozták, hogy a feladatokat, az idegennyelv-tanulás kisebb építőköveiként kell elemezni az idegennyelv-tanulás makró aspektusainak a vizsgálata helyett. Ezáltal a nyelvtanulási motivációs kutatást a szituációs-specifikus és folyamatorientált dimenziók felé kell fordítani. Több tanulmány rávilágított arra, hogy a megfelelő, tanulói típusra kialakított feladatok segítik a tanulót, hogy bele-

merüljön a feladatba, ezáltal motiváltabbá váljon és átélje a *flow*-élményt, ami sikeresebb feladatmegoldáshoz vezet (Csikszentmihályi, 1997).

A folyamatorientált megközelítés

Dörnyei és Ottó idegen nyelvi motivációs folyamatmodellje (1998) a nyelvtanulási folyamat dinamikus jellemzőire fekteti a hangsúlyt. A korábban említett Atkinson és Birch dinamikus fejlődési elmélete (1970, 1978) a folyamatorientált elméletek előfutárának tekinthető, ami azt hangsúlyozta, hogy a tanulók több szálon futó tevékenységet végeznek, amelyek egy időben hatnak egymásra.



2. ábra

Dörnyei és Ottó's idegen nyelvi motivációs folyamatmodellje (1998, 48. o.)

Dörnyei és Ottó idegennyelv-tanulási motivációs folyamatmodellje (1998) két alapvető dimenzióra épül, melyek közül az első a *cselekvéssorozat*, amely magában foglalja a célokat, szándékokat, cselekedeteket, a célok megvalósítását és az értékelést. Az *előszakaszt*, a cselekvést kiváltó motiváció kiválasztása jellemzi, a *cselekvési szakasz* a végrehajtó motiváció időszaka, valamint az *utószakasz* a retrospektív értékelő periódus. A második dimenzió a *motivációs hatásokat* foglalja magában, úgymint az energiaforrások (melyek lehetnek segítők és gátlóak), valamint a motivációs erők, amelyek alapvetően meghatározzák a viselkedési folyamatokat. Ezt a dimenziót komplementernek tekintik, ami a cselekvéssorozatot elősegíti. Dörnyei (2006) 1998-as elméletüket (Dörnyei és Ottó) átvizsgálva arra jutott, hogy az eredeti modelljük felmutatta a motivációs evolúció bizonyos aspektusait, azonban némi hiányosság is fellelhető. Első problémaként azt fogalmazta meg, hogy a cselekvési folyamat a modellben nem könnyen definiálható, és nincs világosan körülhatárolva. A második probléma, hogy a cselekvési folyamatok nincsenek izolálva más faktoroktól és folyamatoktól, hiszen a tanulók különféle, több szálon futó cselekvést végeznek szimultán, amelyek egymásra hatnak (Atkinson és Birch, 1970, 1978).

Dörnyei és Csizér (2005) strukturális modellje a *célnyelvi közösség vitalitása, instrumentalitás, integrativitás, erőfeszítés, nyelvválasztás, az anyanyelvi beszélők felé irányuló attitűdök, kulturális érdeklődés, önbizalom és miliő* kölcsönhatásait ábrázolja. Azt találták, hogy az *integrativitás* nagy szerepet játszik számos egyéb motivációs változó hatásának közvetítésében. Ezért az *integrativitás* fogalmának kiterjesztését javasolták. Az *ideális énképet* Dörnyei vezette be idegen nyelvi motivációs érendszerében (2005), amelyet számos teória integrálásával alkotott meg (Noels, 2003; Norton, 2001; Ushioda, 2001). Az idegen nyelvi motivációs érendszer három dimenziót foglal magában, amelyek a következők: (1) az ideális énkép az idegennyelv-tanulási folyamat során, (2) a szükséges énkép az idegennyelv-tanulásban, és (3) az adott tanulási környezet. Tehát a lehetséges énképek egyik fajtája az *ideális énkép*, ami azokat a jellemvonásokat jelenti, amelyeket az egyén birtokolni szeretne, azaz ezek remények, törekvések és vágyak (Higgins, 1998). Ennek kiegészítése a *szükséges énkép*, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanuló tudatában van a személyes és társadalmi kötelességeinek, feladatainak és felelősségének, ami pedagógia szempontból is fontos tényező (Dörnyei, 2014). Továbbá, az

ideális idegen nyelvi énkép a nyelvtanuló ideális énképének idegennyelv-specifikus részéhez kötődik. Ha a személy, akivé válni szeretnénk, beszél egy idegen nyelvet, az ideális idegen nyelvi énkép erősen motiváló idegennyelv-tanulási *drive* abban az esetben, ha idegen nyelvet beszélő egyénként látjuk magunkat, mert ezáltal a jelenlegi és az ideális énképünk közötti különbségből adódó feszültséget mérsékelni tudjuk. A szükséges idegen nyelvi énkép azokat a jellemzőket fedi le, amelyeket a nyelvtanuló elengedhetetlennek vél lehetséges negatív következmények elkerülése érdekében. Ezért megállapítható, hogy ezek a jellemzők ritkán esnek egybe az egyén saját álmaival és vágyaival. Fontos megemlíteni az idegennyelv-tanulási tapasztalat szerepét is, például a siker pozitív hatását, vagy a jó osztálytermi légkört. Az idegen nyelvi motivációs érendszer tehát tartalmazza: (1) a nyelvtanuló belső vágyait, (2) a társadalmi nyomást, melyet a tanuló környezetében lévő jelentős vagy mérvadó személyek gyakorolnak a tanulóra, valamint (3) a tanulási folyamat tapasztalatát (Dörnyei, 2014).

A folyamatorientált és szociálpszichológiai megközelítésre alapozva számos empirikus tanulmány, köztük országos volumenű kutatás készült magyar kontextusban 1992 után Dörnyei vezetésével. E kutatások, amelyekre már a bevezetésben is történt utalás, fő fókuszpontja a nyelvtanulói attitűdök, és a nyelvtanulásba fektetett energia volt angol, francia, német és orosz nyelvek tekintetében. Az adatgyűjtés három szakaszban történt 1993-ban, 1999-ben, majd 2004-ben az Európai Unióhoz való csatlakozást megelőzően (Csizér, 2007). További példaként említhető Kormos és Csizér (2007) kutatása, akik 230 egyetemista és főiskolás nyelvtanulási motivációját vizsgálták kérdőíves felmérésükben. A vizsgálat szerint a résztvevők bevallása alapján jellemzően az angol nyelv elsajátításába fektettek nagy energiát az angol *lingua franca* volta miatt. Továbbá az eredmények alapján elmondható, hogy nyelvtanulási motivációjukhoz hozzájárult a támogató szülői közeg is. Azt is feltárták, hogy a résztvevők motivációja nem integratív jellegű, és nem jellemzően motiváltak angol nyelvű kulturális termékek tekintetében. Végül, további példaként említve Szaszko (2010) az interkulturális kontaktusok magyar felnőttek nyelvtanulói motivációjára gyakorolt hatását vizsgálta 669 fős mintán végzett kérdőíves kutatásában. A vizsgálat egyik legfőbb eredménye, hogy a résztvevőket illetően az integrativitás Gardnerei definíciója (Gardner és Lambert, 1959,

1972) módosításra szorul, azaz a résztvevők magyar kontextusban jellemzően nem azért tanulják az angol nyelvet, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá váljanak, és asszimilálódjanak a célkultúrába, hanem egy *belső drive*-ként jelenik meg az önmegvalósítás egy eszközeként. Azonban az újraértelmezett integrativitás nem tisztán jelenik meg a vizsgált magyar felnőtt nyelvtanulóknál. Instrumentális motivációként fellelhető az angol *lingua franca* szerepe, valamint intrinzik és extrinzik motivációs elemek is kimutathatók. Csizér és Piniel (2016) középiskolás angolnyelv-tanulók nyelvtanulási szorongását tárták fel kérdőíves kutatásuk által. Az eredményeik többek között azt mutatták, hogy a facilitáló szorongás és a motivált tanulói viselkedés, valamint az ideális és szükséges második nyelvi énképek pozitív relációt mutatnak, míg az írással és a beszéddel negatív kapcsolatot találtak. Továbbá, a kutatás azt is mutatta, hogy a vizsgált középiskolásoknál a szorongás és a nemzetközi és instrumentális orientáció nem korrelál. Azt is megállapították, hogy amennyiben az készségekhez társítható szorongás nő, az énhatékonyság csökken a vizsgálatban résztvevő nyelvtanulók esetében.

E tanulmányban röviden bemutatott empirikus kutatásokon túl, számos egyéb kvalitatív és kvantitatív vizsgálat készült és készül folyamatosan magyar kontextusban. A célkitűzés az volt, hogy rövid áttekintést kapjunk a gazdag és sokrétű magyar kötődésű idegennyelv-tanulói motivációkutatás interdiszciplináris területéről, és néhány fontosabb kutatási eredményéről.

Összegzés

Jelen áttekintés alapján elmondható, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció kutatása folyamatosan fejlődő terület, amelyre jellemzően hatással vannak a legújabb pszichológiai kutatási paradigmák. A magyar és a nemzetközi térben is a magyar kutatók elméletei és modelljei, valamint empirikus vizsgálataik nagyban hozzájárulnak e kutatási terület fejlődéséhez, amely a jövőbe is tartogat új irányvonalakat. Dörnyei (2014) szerint az idegen nyelvet tanulók motiválásának lehetséges új módszere a jövőképalkotás, az idegen nyelvi motiváció érendszer új szemlélete (Dörnyei, 2005; Dörnyei és Ushioda, 2009). Eredményes lehet a mérvadó idegen nyelvi motivációs elméletek összekapcsolása a pszichológiai énkutatás

elméleteivel. A modern pszichológiai énkutatás egyik leghatékonyabb módszere a lehetséges énképek elmélete, amely arra vállalkozik, hogy az emberi ént és az emberi tevékenységet összekapcsolja, azok kölcsönhatását vizsgálja. Továbbá feltérképezi, hogy a lehetséges énképekben hogyan jelenik meg az, hogy az egyén mivé válhat, pontosabban mivé szeretne, és mivé nem szeretne válni (Markus–Nurius 1986; Dörnyei, 2014), mivel a lehetséges énképek valójában az egyén saját magáról alkotott jövőképei. További lehetséges motivációs kutatási irányok többek között az affektív faktorok további kiaknázására, valamint az IKT-eszközök motivációs célú integrálására irányulhat.

Irodalomjegyzék

- Atkinson, J. W. – Birch, D. (1970): *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W. – Birch, D. (1978): *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Clément, R., Dörnyei, Z. – Noels, K. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow: The psychology of optimal experience*. Budapest: Akadémiai.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivation in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 3, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006): *The psychology of the language learner individual differences in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2014): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképkialakítás. *Modern Nyelvoktatás*. Április. Retrieved from 11-15 http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=377
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2005): The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 1-31.

- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Thames Valley University.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds., 2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csizér, Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6). 54-68.
- Csizér, Kata – Piniel, Katalin (2016): Középiskolás diákok angolnyelvtanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26 (6), 3-13.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1- 19). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- Kormos, J., – Csizér, K. (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105, 29-40.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2007): An interview study of inter-ethnic contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35, 241-258.
- Kormos, J., – Dörnyei, Z. (2004): The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 9(2). Retrieved from <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kormos2.htm>
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.

- Nikolov, Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 5, 9–31.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition, Technical report 23* (149-169). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. (2003): Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In J. Andor, J. Horváth & M. Nikolov, M. (Eds.), *Studies in English linguistics and applied linguistics* (pp. 285-299). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.
- Noels, K.A. (2003): *Context, communication style, and motivation to learn a new language*. Paper presented at the International Communication Association, San Diego, CA.
- Norton, B. (2001): Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, England: Longman.
- Szaszkó, R. (2010): The Effects of Intercultural Contact on Adult Hungarians' Motivation for Learning English as a Foreign Language. *Unpublished doctoral dissertation*. Eötvös Loránd University: Budapest.
- Ushioda, E. (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

LEGÁLIS ÉS ILLEGÁLIS DROGFOGYASZTÁSI SZOKÁSOK

Szalay Krisztina

*Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék*

Absztrakt: Hazánkban is, mint minden európai országban használnak illegális és legális drogokat. 40-50 évvel az illegális drogok fogyasztása ugyanúgy létezett, de az akkori politikai rendszer miatt ez tabutéma volt. A rendszerváltással elindult a drogok beáramlása hazánkba, innen az európai tendencia érvényes hazánkra is, napjainkban a leggyakrabban fogyasztott illegális drog a marihuána. A legális drogokat tekintve sajnos, sokkal rosszabbak a statisztikai adatok Magyarországon. Az alkoholizálás társadalmi elfogadottsága rendkívül magas, így rengetegen halnak meg alkohol okozta betegségben és az alkoholisták száma is rendkívül magas, ugyanakkor felnőtt prevenció nem létezik.

Kulcsszavak: illegális drog, legális drog, alkoholfogyasztás, alkohol okozta halálozás, társadalmi tolerancia

Bevezetés

A drogfogyasztás történelme messzire nyúlik vissza az emberiség történetében, sok népcsoport használt drogot leginkább kultikus céllal, de a legális és illegális drogok gyógyászati és teljesítménynyújtó hatásait is ismerték és kihasználták (Mechoulam, 2000). Manapság a klinikai és rekreációs alkalmazások jellemzőek, és az utóbbival kapcsolatban a legtöbb országban az illegális drogok használatának terjedését észlelték (ESPAD, 2015). A droghasználat terjedésével párhuzamosan bővül azoknak a társadalmi csoportoknak a köre, akik közül a droghasználók kikerülnek, a szerhasználat egyre fiatalabb korban kezdődik, mára a serdülőkorú droghasználat is jelentős mértékűvé vált¹. Hazánk sem kivétel a droghasználat szempontjából. Míg az illegális drogokat tekintve a hazai tendencia igazodik az európaihoz, sajnos, az egyik legális drog fogyasztása kiugróan

¹ <http://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/populacios-vizsgalatok/populacios-vizsgalatok-tenyek-es-szamok/>

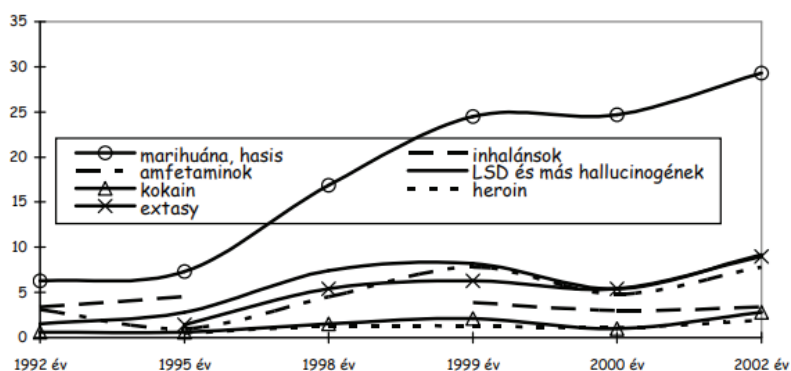
magas Magyarországon. Európai adatokat nézve hazánk sajnos az elsők között van mind az egy főre eső alkoholfogyasztást, mind az alkohol okozta halálozást illetően.

Hazai illegális drogfogyasztási szokások

A drogok jellemzően két csoportba sorolhatók, a legális drogokra, melyek használatát az adott ország törvényei engedélyezik, illetve az illegális drogok, melyek fogyasztását a törvény tiltja. A drog fogalmát sokan, sokféleképpen definiálják, így talán a szakemberek által leggyakrabban használt meghatározást mutatom be. Drognak nevezzük azt az anyagot, amely a központi idegrendszerre hatva hangulati, gondolkodásbeli változásokat okoz, és hatása potenciálisan káros a szervezet testi-lelki folyamataira. Hazánkban legális drog az alkohol és a dohánytermékek, illegális drogokat tekintve az általános európai szabályzáshoz igazodunk, különbség az országok között a marihuána legalizálásában van, ez a szer azonban Magyarországon illegális drognak minősített, használata büntetőjogi szankciókkal jár. Magyarországon a 70-es évekből rendkívül kevés statisztikai adat van az illegális drogfogyasztásról. Ennek oka az akkori politikai rendszerben keresendő, a szocialista embereszménnyel nem fért össze a droghasználat. A 60-as években és a 70-es évek elején csak szűk, szakmai körökben publikáltak, az addiktológiai problémákat kutatni sem volt szabad. (Demetrovics és Kun, 2009). Ebben az időszakban szinte lehetetlen volt droghoz jutni az országban, hiszen nem szocialista országba nem lehetett utazni, a határzár szinte teljes volt. Kevés droghasználó volt, elsősorban olyan csoportból kerültek ki, akik foglalkozásuk révén hozzájuthattak gyógyszerként használt készítményekhez. A droghasználat azonban a rendkívül erős tiltás ellenére is terjedt, a 70-es évek közepén született az első közlemény az oldószerekkel történő visszaélésről (Demetrovics és Kun, 2009).

Az első szipus fiatal áldozat 1974-ben halt meg (Legát, 2002). 1978-ban a drogfogyasztást bűncselekménnyé nyilvánítják, a témában való kutatást

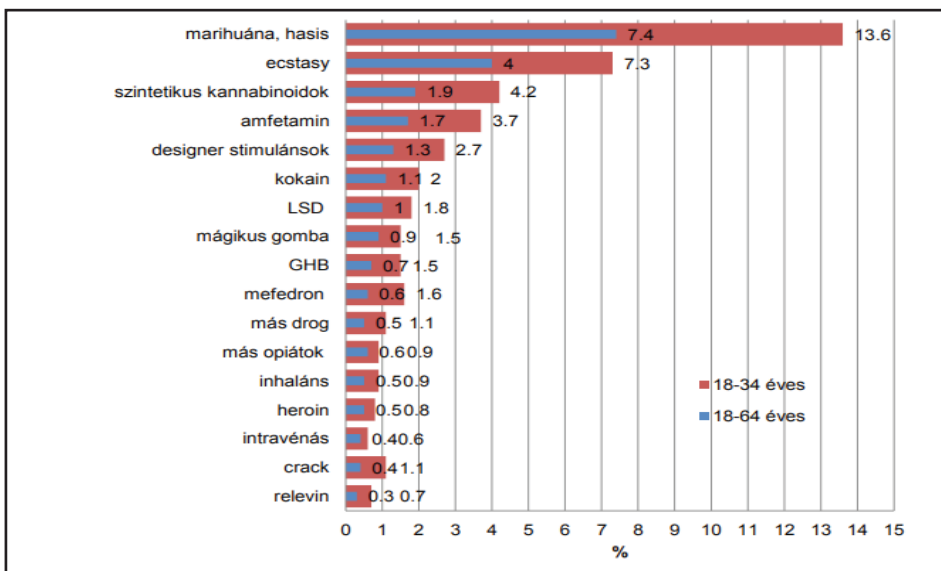
gyakorlatilag megtiltják, a folyamat eltart 1985-ig (Rácz, 1992). Ekkor oldják fel a téma kutathatóságának tiltását, az MSZMP KB pedig közleményben elismeri a kábítószer probléma létezését. A komoly kutatások az 1990-es évek elején indultak, 1995-től pedig hazánk is bekapcsolódott az ESPAD (European School Survey Project) programba. Ez a program a fiatalok illegális és legális drogfogyasztási szokásait vizsgálja, nemzetközi összehasonlításban is, nagy segítséget nyújtva ezzel a témát kutató és kezelő szakembereknek. A 90-es években a határok megnyitásával minden drog elérhetővé válik az országban. A szakemberek számára addig csak nemzetközi irodalomból ismert drogok bukkantak fel, LSD, varázsgomba, kokain. A hazai fogyasztás villámgyorsan alkalmazkodott a nemzetközi trendhez.



1. ábra

A szerenkénti életprevalencia értékek tendenciái 1992-től napjainkig, a budapesti 10. évfolyamos középiskolások körében (Paksi és Elekes , 2003)

Az 1. ábrán nagyon jól látszik, hogy a 90-es évek elejéhez képest az évtized végéig az egyes drogok életprevalenciája többszörösére növekedett. Ugyanez a tendencia Európában is. A leggyakrabban fogyasztott drog a marihuána Európában és hazánkban is.



2. ábra
Szerenkénti életprevalencia értékek hazánkban 2016-ban
(Nemzeti Drog Fókuszpont, 2016)

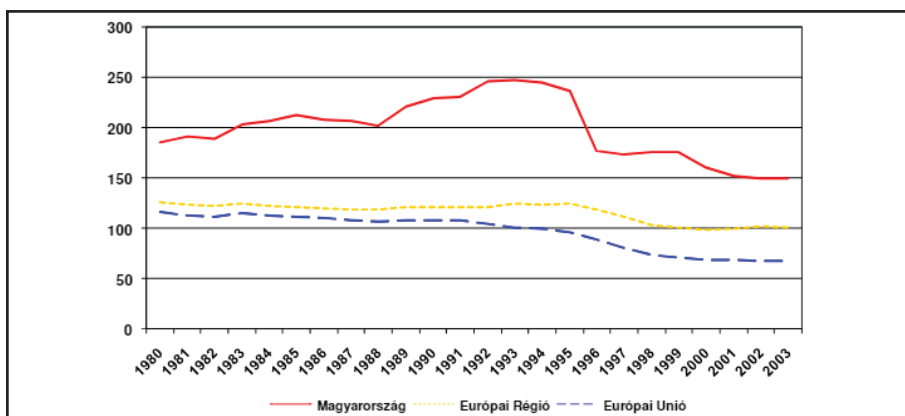


3. ábra
Szerenkénti életprevalencia értékek hazánkban 2016-ban
(Nemzeti Drog Fókuszpont, 2016,

Hazai legális drogfogyasztási szokások

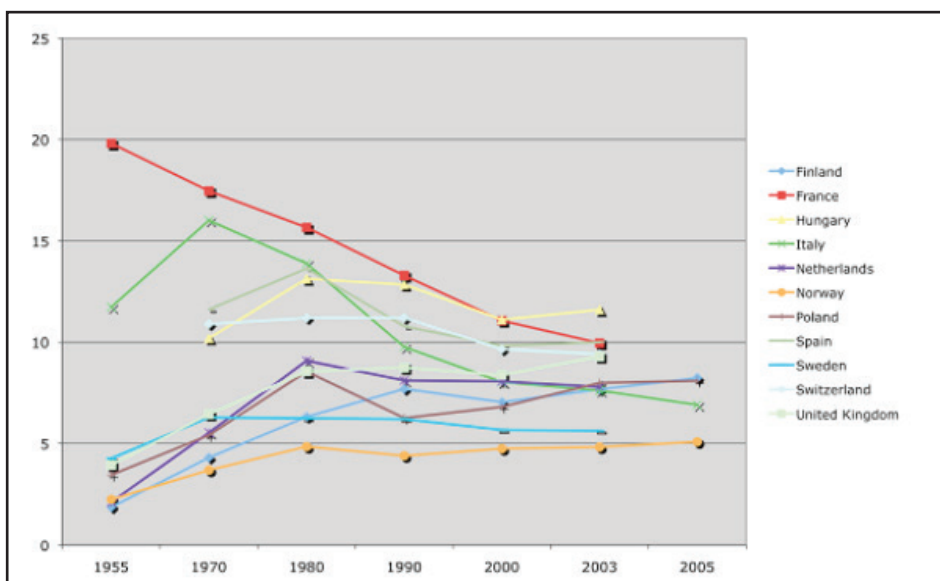
Sajnos, Magyarország előkelő helyet foglal el az egy főre eső alkoholfogyasztás és az alkoholisták számát mutató európai listán, és a dohányzók aránya is meghaladja az európai átlagot. Az alkoholizálás társadalmi elfogadottsága magas, társadalmunk sokkal jobban tolerálja az alkoholbetegséget és a vele járó tüneteket, mint a drogfüggőséget. Az ESPAD jelentések szerint a közoktatásban és felsőoktatásban tanuló fiatalok körében is népszerű az alkoholfogyasztás, dohányzás, melyek azonban kiemelkedően káros legális drognak minősülnek. Magyarországon a középiskolás korosztályt tekintve a 11. évfolyamosok 60,8 %-a dohányzott már, illetve 39,5 % rendszeres dohányos. Ugyanezen korosztály 48 %-a fogyasztott alkoholt az elmúlt hónap során és 35 % volt ittas az elmúlt 30 napban. Más országokhoz hasonlóan, a rohamivás is sokszor előfordul fiataljaink között. A 8-10. évfolyamos tanulók több mint 50 %-a volt már részeg legalább egyszer életében, a két nem közötti különbség elenyésző (Elekes, 2009). A szórakozás elfogadott része a teljes bódultsághoz vezető alkoholmennyiség tudatos fogyasztása. A két legális szer fogyasztása legtöbbször megelőzi az illegális szerekét, különösen a dohányzókra jellemző, hogy illegális szereket is kipróbálnak. Ugyan az alkohol tartalmú italok és dohánytermékek legális megvásárlása csak 18 év felettiek számára lehetséges, az ESPAD jelentés szerint a megkérdezett, 18 év alatti fiatalok háromnegyede szerint könnyű vagy nagyon könnyű az adott legális szerhez hozzájutni (Elekes, 2009). A prevenciós programok főleg az illegális szerekre koncentrálnak, pedig a két legális szer még mindig vezet a függőségek és egészségügyi problémák kialakításában, ráadásul korai kipróbálásuk növeli az illegális szerek fogyasztásának esélyét is. Ahhoz, hogy ebben az egész lakosságot érintő problémában javulást éadjunk el, sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a legális drogokra a prevencióban és tudatosítani kellene a társadalommal, hogy az alkoholbetegség és a dohányzás épp olyan függőség, mint az illegális drogoktól való függés. Magyarországon az alkoholfogyasztás és a dohányzás társadalmi toleranciája is magas, a lakosság nagy része az illegális drogfogyasztókkal szemben kifejezetten intoleráns, de a legális drogokkal szemben megengedőbb, bármilyen fokú alkoholizálás (gyors lerészegedéshez vezető „binge drinking” is) elfogadhatóbb, mint az illegális szerek fogyasztása. Jellemzően sok az alkoholfogyasztásra való bátorítás, rengeteg pálinkafesztivál, borkóstoló kínál alkalmat,

de kultúránknak is része az alkoholfogyasztás, a magyar pálinka nemzeti öntudatunkban előkelő helyet foglal el. Az alkoholfogyasztással szemben mindaddig, amíg nem vezet súlyos problémához, anyagi, családi, munkahelyi problémákhoz, toleráns a társadalom, illetve magánügynek tekinti. Ha azonban az egyén már az előbb bemutatott problémáktól szenved, a társadalom kifejezetten intoleránssá válik a beteggel szemben. Elekes szerint egy legális vagy illegális szer elterjedésének mértéke növeli az adott társadalom elfogadó attitűdjét az adott szerrel szemben. A legális és illegális drogok fogyasztása között éles határ van, a legális szereket sokkal kevésbé tartják veszélyesnek a fiatalok és a felnőttek is. Szintén az ESPAD kutatás világít rá arra, hogy a fiatalok szerint az alkoholfogyasztás pozitív hatásait többen tartják valószínűbbnek, mint a negatív hatásokat. Pozitív következmény az ellazulás, jól szórakozás, míg negatív következmény a másnaposság és saját egészségük veszélyeztetése (Elekes, 2009). Az illegális drogokkal szemben ugyanakkor a társadalom nagyrésze mereven elutasító, egy kutatás szerint a lakosság 53%-a ellenezné, hogy droghasználó éljen a szomszédságban (Busa, Füzesi, Kesztyüs, Szemelyácz és Tistván, 2009). Az alkoholfogyasztási statisztikákat tekintve jól látszik a rendkívül súlyos helyzet. Hazánkban a 100 ezer főre jutó alkoholspecifikus halálozás átlagosan a kétszerese az Európai Unió számoknak. Más kutatások szerint 1980 és 1999 között az alkoholspecifikus halálozások száma másfélszeresére nőtt (Gábor és Kiss, 2006).



4. ábra

100 ezer főre jutó alkoholspecifikus halálozás (SHA) alakulása Magyarországon és az európai régió országaiban 1980 és 2003 között (Kiss és Gábor, 2006)



5. ábra

Egy főre jutó alkoholfogyasztás 100%-os tiszta szeszben számolva 12 európai országban 1955-2005 (Allaman, Voller; Pantzer, Eisebach-Stangl, Elekes, Gmel, 2010)

Mint az 5. ábrán látszik, 1955-től fogva a hazai alkoholfogyasztás egy rövid, 20 éves időtartamot kivéve emelkedik, szemben más országokkal, olyannyira, hogy 2005-re a feltüntetett országok között az első helyre került.

Összefoglalás

A hazai helyzet az illegális drogokat tekintve igazodik az európai helyzethez, vagyis nem számít hazánk az illegális drogfogyasztást tekintve kiemelt fogyasztó országnak. Sajnos, a legális drogokat, főként az alkoholfogyasztást tekintve sokkal rosszabb a helyzet. Akár az egy főre eső fogyasztást nézzük, akár az alkoholbetegségben elhunytak számát, vezetjük az európai statisztikát. A szakemberek szerint nincs felnőtt prevenció és a lakosság mentálhigiénés állapota is nagyon rossz. Ilyen statisztikai adatok mellett ennek az egész társadalmat érintő súlyos problémának sokkal nagyobb figyelmet kellene szentelni.

Irodalomjegyzék

- Allamani, A. – Voller, F. – Pantzer, K. – Eisebach-Stangl, I. – Elekes, Z. – Gmel, G. (2010): Preventive alcohol policies and unplanned effects related to alcohol consumption changes in Europe (1960s–2000s). *Paper presented at 36th Annual Alcohol Epidemiology Symposium of the Kettil Bruun Society*, Lausanne, May 31-June 4.
- Busa, Cs. – Füzesi, Zs. – Kesztyüs, M. – Szemelyácz, J. – Tistyán, L. (2009): Kirekesztődés és kirekesztés. A droghasználók társadalmi megítélése és kirekesztettsége a kábítószer-fogyasztók és a társadalmi környezet szemszögéből. *Kutatási zárójelentés (KAB-KT-07-0011)*. Pécs: Fact Intézet, INDIT Közalapítvány, 4-5.
- Demetrovics, Zs. – Kun, B. (2009): Drogkutatások Magyarországon. *Drogpolitika számokban*. Budapest: L'Harmattan. 57-80.
- Drog Fókuszpont (é.n.) <http://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/populacios-vizsgalatok/populacios-vizsgalatok-tenyek-es-szamok/>
- Elekes, Zs. (2009): *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan.
- ESPAD (2007): *Nemzeti Drogmegelőzési Intézet szakmai forrás sorozat*. Budapest: L'Harmattan. 68-92.
- ESPAD (2015): *The 2015 ESPAD Report. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. <http://www.espad.org/report/home>
- Gábor, E. – Kiss, J. (2006): Az alkoholfogyasztás hazai tendenciái a 80-as évektől napjainkig. *Egészségfejlesztés*, 47(5-6), 42-48.
- Legát, T. (2002): Oldás és köpés. Szipuzás Magyarországon. *Magyar Narancs*, 14(15), április 11.
- Mechoulam, R. (2000): A cannabis tale. *Science Spectra*, 21(44), 45-51.
- Rácz, J. (1992): Drogfogyasztás és kultúra. *Kritika*, 19(6), 13-14.

BIRDS: THE ELABORATION OF A RESEARCH-BASED, INTEGRATED SCIENCE LEARNING PROGRAMME

Juliane Berding

Alexanderschule Vechta

Abstract: This paper portrays the participation of the Alexanderschule Vechta in a project, coordinated by Gróf Appony Általános Iskola (Primary School), Jászberény. This three-year project with partners from all over Europe aimed the development of a research-based education package for the topic of “Birds”, where all involved teachers worked with innovative methods based on their countries’ respective curricula.

Keywords: research-based education, science education, European cooperation

A three-year project with partners from all over Europe about a bird that at first glance seems to be grey and unspectacular caused a firework of impressions, experiences and insights. The following summary should make it clear that the Alexanderschule Vechta with its pupils and teachers talked a lot about birds during the project. However, the bird itself – which is the crane in our case - took a backseat during the project for us. In our opinion, the encounter of students and teachers as well as the development of concepts for scientific working progresses were more important. There was a lively exchange not only about general educational experiences, but also about life, culture and languages in terms of the respective countries. That is why the project has literally been “live”. With the help of some photos and information, we would like to highlight the most important sections of the project. The following aspects had the effect that the rather abstract title “*BIRDS: the elaboration of a research-based integrated learning programme*” has turned into a sustainable project that gave us diverse experiences. WHAT IS THE EXACT NAME OF THE EU TENDER THAT FINANCED IT, IS THERE A LINK TO THIS PROJECT? The main goal of our common project was to develop a research-based and scientific edu-

cation package for the topic of “Birds”. All teachers involved worked with innovative methods for scientific working on the basis of the countries’ respective curricula. This is an important contribution for the development of scientific education in the purpose of European teamwork.



*A crane, a migratory bird connecting countries
(Photo by Juliane Berding, 2018)*

The Crane (Picture 1) - a bird which connects many countries with one another when we have a look at its migration patterns. What is the most important aspect of this bird? What makes it unique? Why does it convey so much mysticism? What sets it apart from other European birds? These questions, amongst others, led to the fact that the pupils did not only discover regional birds, but also the European diversity of this species. The interest for this topic could only be maintained on a high level for a longer period because the lessons were highly active-based and contained cooperative learning.

To formulate ideas and assumptions together, to do research, to observe, to experiment, to assemble knowledge in mind maps or exhibitions, to check everything precisely and to present as well as exchange the results – these scientific ways of working were trained within the project over and over again. That is why the pupils became more and more confident with scientific working methods, such as measuring, organizing and comparing.

Regarding research-based education, it demands clear and correct

data. The acquisition of these data and the correct analysis, needed a good preparation in order to secure valid insights. The integration of experts and exploring nature were essential for making necessary observations. Here, the applied methods, such as creating diagrams and tables were practised in interdisciplinary lessons. This led to the fact that the experience made could be transferred to other areas. In term of scientific-based education, it can be claimed that it needs to take the pupils' foreknowledge into consideration as an orientation. At this stage, it is important to do justice to scientific demands, even when materials were developed by children. Research-based and experimental lessons are a big challenge for teachers. But only by giving enough space for initiated learning situations that allow discovering and experimental learning, scientific-based lessons can become thrilling and motivating. This kind of education promotes the pupils' autonomy, their responsibility and a sustainable networking in terms of knowledge. The development and testing of a wide educational sequence in terms of a project topic of each school taking part is another highlight of this whole project. It demonstrates that scientific models can be conveyed to diverse scientific topics and that is why the implicit teacher training programme in all participants' countries is so sustainable.

Teamwork is a catchphrase for motivating education. Capacity for teamwork demands mutual tolerance, acceptance and appreciation. These abilities need to be integrated into every-day life in school, so that especially group and partner work activities can succeed.



*Teamwork in a student camp
(Photo by Juliane Berding, 2018)*



*End products of teamwork at the camp
(Photo by Juliane Berding, 2018)*

That mutual tolerance and acceptance can lead to impressive results could definitely be seen within the student camps of the present project (Pictures 2-3). Working on an exercise when there are language barriers is a true challenge and demands a lot of consideration, empathy as well as respect. The student camps were “learning for life”-situations.



*Teacher workshops give possibility to show appreciation of each other's work
(Photo by Juliane Berding, 2018)*

The teacher workshops (Picture 4) were not only important for making agreements in terms of the project. They were a worthwhile possibility to show respect and appreciation for the work that has been done at other schools by the respective teachers.

Although the pupils were only at the age of eight to twelve, their participation was essential in order to gain competences that might serve as a door-opener for their future life including the development of the following areas: autonomy, confidence, reliability, capacity for teamwork, handling of new media, acquisition of language skills etc. These abilities are the basis for being successful in future life, whether it be during their studies or in a job, in the home country, Europe, or even further away.

Within the frame of the project, unified evaluation strategies and methods have been developed for the scientific work in lessons and for an educational package alike. The united agreements are important components for the success of the project.

In conclusion, our experiences show that the participation in European education project, such as Comenius or Erasmus+ is not only an enrichment in terms of the pedagogic work by the cooperation with project

schools, but also for the European idea and for the future of young people in a united Europe. We would like to thank the coordinating Gróf Appony Általános Iskola, Jászberény for letting the Alexanderschule Vechta with its pupils and teachers take part in this project. The participation in this project has led to an intense examination of our region and a sustainable change in our teaching - especially concerning scientific subjects. Again, we would like to acknowledge and thank the coordinating institution, but also all other partners being involved in this project. We made a good team together! We, of course, would like to thank the European Union (EU) in Brussels, without whom such Europe-wide projects for schools would not exist. Without the EU, we would not have enough financial means in order to organise encounters like these for pupils and teachers.

„ELIXIR, HIGHWAY CODE OR MYSTERY” – TEACHER STUDENTS’ ATTITUDES AND BELIEFS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING*

Renáta Kisné Bernhard

Laura Furcsa

Eszterházy Károly University, Jászberény Campus

E-mail: bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu,

furcsa.laura@uni-eszterhazy.hu

Introduction: Investigating teacher students’ conceptions on various pedagogical concepts, reflections and attitudes on learning is important from the point of view of giving more insight into their underlying beliefs which may have an important effect of their teaching practices. The aim of the present research is to help to reveal the less conscious opinion and attitude in reference of the source concept. i.e. foreign language learning by using metaphor research. The participants of the research were teacher students, in consequence, another aim was to compare the attitude of teacher students on different specializations (teaching English language vs. other subjects).

Keywords: metaphor research, foreign language learning

Subjective theories of learning

Teachers’ views and beliefs have a significant effect on their pedagogical decisions and classroom practices, consequently, research into the construction of foreign language learning theories and teaching practices may inform teacher educators about the influences initiated by the training. Some researchers claim that these personal theories of learning are deeply embedded concepts based mainly on stereotypes about language learning and their role becomes even more significant “when an unexpected situation occurs, and such are frequent in the classroom environment, inexperienced, but also quite a number of experienced teachers, resort to

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

safe routines and stereotype behaviours in order to feel more secure when facing a group of learners” (Michońska-Stadnik, 2016, p. 110).

However, Busch (2010) argues that personal theories and beliefs are subjects to significant modifications during the course of the training. She used the BALLI instrument (Beliefs about Language Learning Inventory designed and first implemented by Horwitz, 1988) to investigate pre-service teachers’ beliefs over three years and she concluded that significant changes were found in different domains, for instance in beliefs about the length of time necessary for acquisition, difficulty of language learning and acquisition, the role of culture and the successful learning strategies. These changes of views may lead to deeper understanding and increased expectations of difficulty of language learning.

We can see that underlying subjective theories may have an essential impact on perceiving the nature of foreign language learning and teaching processes. In addition, they directly affect the teaching practices and procedures influencing the whole teaching career. Subsequently, teacher training courses should take into account student teachers’ beliefs and attitudes in order to develop efficient training programs. By raising students’ awareness of the differences between theoretical knowledge, personal beliefs and their actual teaching practices increases their self-reflection and may result in more conscious and stereotype-free pedagogical actions.

Metaphor as a research tool

Pedagogical studies use metaphor as a qualitative research instrument since it is believed to promote teachers’ expression of subjective beliefs and the formation of their professional experiences. In this sense, beliefs and actions are supposed to be interactive and influence each other, consequently, the use of metaphors gives insights into student teachers’ beliefs and their practices.

Metaphors are effective tools of human cognitive processes and communication through “mapping two often incompatible domains into one another” (Kramsch, 2003, p. 125). In this case, the metaphor fulfils the role of a filter through which elements of reality are represented in mental images. Oxford et al. (1998) argue that metaphor as a research tool should

be treated as an essential element of scientific research as metaphor can be used as “an essential mental tool, which should be harnessed as an instrument of imaginative rationality a problem-solving device applicable to all fields, including language learning and teaching” (p. 4).

Metaphor belongs to the qualitative research methodology and is connected to content analysis, however, quantitative procedures are also used on the categorical data (Bogdan and Biklen, 1992). Different approaches of metaphor research have been implemented in the field of language pedagogy. Some studies concentrate on learners’ metaphorical conceptualizations of their teachers (for instance Oxford et al., 1998), others focus on the process and context of foreign language learning. Kramsch (2003) investigated the views of university students learning a foreign language by completing the following sentence: “Learning a language is like ...”. She found that these responses reflected not only the students’ individual beliefs, but also the emotional side of the language learning process and the experiences of the foreign language classes, that is, the context of the learning. The present research is a sequel of previous research (Kisné, Furcsa and Molnár, 2016) which investigated students’ interpretations of the concept of learning by using quantitative and qualitative method: a metaphor study and a students’ questionnaire survey.

Research design

Process and data of research

A qualitative design was judged to be appropriate for highlighting the importance of teacher students’ conceptions on a vital pedagogical concept – foreign language learning, reflections and attitudes. The aim of the research was to help to reveal the less conscious opinion and attitude in reference of the source concept, i.e. what teacher students believe in foreign language learning. Furthermore, we inquired how different specializations of teacher students influence their views. The responses of students specialized in teaching English was compared to and contrasted with the answers of students specialized in other subjects.

The ***tool of the empirical research*** was qualitative metaphor research in order to reveal useful linguistic devices to capture conceptions of foreign language learning. In our opinion qualitative research yields a multitude of

heterogeneous pieces of information, which contains complex meaningful structures.

As for the *hypothesis of the research* we assumed that discrepancies between the conceptions of learning of students specialized in teaching English language and students specialized in teaching other subjects can be detected.

The *sample of the research* consisted of teacher students studying at Eszterházy Károly University, Jászberény Campus based on convenience sampling method. They were full-time students (I-IV grade): teacher students specialized in English language teaching (n=12) and teacher students specialized in other subjects (n=20).

The *methodology of the research* included qualitative forms (spontaneous metaphor analysis). In our metaphor analysis, students were asked to finish the following sentence: “*Foreign language learning is like ... because ...*”. The date of the research was September 2017, and data were processed in October 2017.

The *process of analysing* and discussing the metaphors developed by teacher students were carried out in four stages by using Cameron and Low’s (1999) methodology of metaphor analysis: (1) identification of metaphors - linguistic metaphors were listed as similes (2) metaphors were broken down into analysable parts to determine salient features and similarities categorization of metaphors (3) category development exemplar - metaphors were assigned to a conceptual category they represented (4) analyzation of the categories.

Results of the research

Metaphor analysis has long been used as a heuristic to raise awareness about theoretical assumptions and in our empirical research the spontaneously evoked metaphors concerning concepts of foreign language learning could be divided into different conceptual categories.

According to the results, totally 32 metaphors were identified by participants and they were collected under 9 conceptual categories. In consideration of the training, 4 categories could be distinguished in the group of student teachers specialized in EL teaching: *discovery*, *elixir*, *hobby*, *challenge* and 5 categories were given by the student teachers specialized in

other subjects: *discovery*, *elixir*, *hobby*, *pain*, *puzzle*. It can be noticed that 3 conceptual frameworks are based on similar concepts and subcategories.

First, the conceptions of teacher students specialized in English language teaching are analysed. The subdomains of the main conceptual categories and the metaphor collections can be seen in Figure 1, which were categorized on the basis of thoughts and explanations belonging to the metaphors. The four categories can be recognized as 1. *discovery* (n=5), 2. *hobby* (n=3), 3. *challenge* (n=3) and 4. *elixir* (n=1).

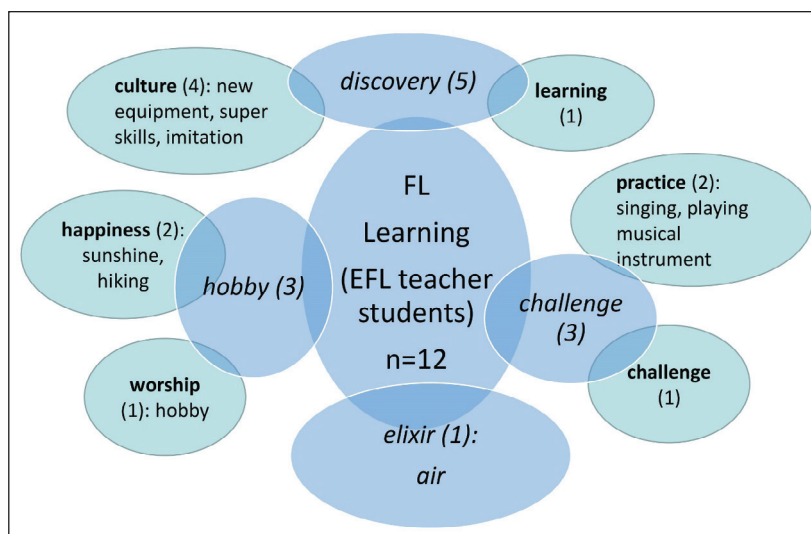


Figure 1

Metaphors and conceptual framework of the concept of FLL of EFL teacher students

In terms of the category of **discovery**, foreign language learning indicates the way of learning new things, a tool which helps you to get to know new cultures and people in the world. These thoughts are collected as the subcategories of *culture* and *learning*. The conceptual framework **hobby** refers to foreign language learning as free time activity and positive feelings identical to the groups of *happiness* and *worship*. The concepts of ‘sunshine’ and ‘hiking’ emphasize that language learning can be a great experience and joy for the student teachers. The metaphors evoking the thoughts referring to **challenge** were grouped into two subconceptual domains demonstrating the concepts of *practice* and *challenge*. The metaphors gathered in the group *practice* are specific from the point of view

that language learning is identified with music. Two notions are based on the terms of ‘singing’ and ‘playing musical instrument’ highlighting the required repetition. The association to the basic condition of living can be found in the group of **elixir** with only one metaphor (‘air’) that shows the necessity of foreign language learning in our life. These previous findings indicate that the perceptions about foreign language learning of student teachers specialized in English language teaching are diverse, generally positive and harmonious.

The essence of metaphor again helps to understand one kind of concept (foreign language learning) in terms of another also in the control group which consisted of student teachers specialized in teaching other subjects. Figure 2 represents clearly that the interpretative concepts of these students can be investigated in more aspects.

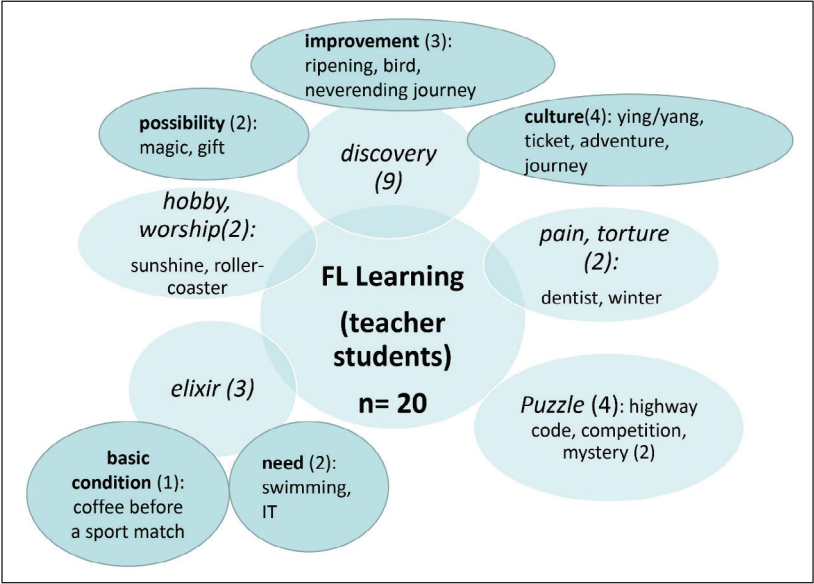


Figure 2
Metaphors and conceptual framework of the concept of FLL of teacher students of other specializations

The approach of foreign language learning as giving the chance of **discovery** plays the most important role regarding this group of students. The subconceptual domains of *culture*, *improvement* and *possibility* are the meaning transfer of the concepts demonstrating language learning as an

adventurous, exciting and effective process. Improvement can be indicated by the metaphors of ‘ripening’ or ‘neverending journey’, whereas the concept of ‘ying/yang’, ‘ticket’ or ‘adventure’ focuses on new and unknown, even mysterious places and information. It was found that the metaphors associated with the *basic conditions of living* and *need* could be categorized in two groups forming the conceptual framework of **elixir**. Students specialized in other subjects transcribed thoughts and notions into metaphors which they adore (e.g. ‘a coffee before sport match’, ‘swimming’, ‘IT’). It can happen that the previously mentioned activities refer to their specialization in teacher training (physical education, informatics) but this issue was out of the scope of the research. Although the conceptual framework of **hobby, pain and torture** could not be classified into different subconceptual groups, an important meaning was emphasized with these three categories. **Hobby** concerns the joyful and delighted activity of foreign language learning (e.g. ‘rollercoaste’). The metaphors suggesting concepts in the category of **puzzle** uncover that foreign language learning is a complex, global phenomenon. Students who preferred negative images concerning the key concept of foreign language learning (n=2) could not be underestimated since it was claimed that “*foreign language learning is like going to the dentist, because I always feel pain*”.

Comparing the research and control groups, the following comparisons and differences can be discussed. The most common type of response characterized the process of foreign language learning as a discovery. The subconceptual framework of **discovery** dominates in both groups (n=14) and the richest descriptions and most vivid ideas can also be determined in this category. There are three similar subconceptual domains (**Discovery, Hobby, Elixir**) referring to the idea of how pleasant, important and enriching activity language learning can be (‘sunshine, equipment, journey’). The attitude of the research sample can be described as predominantly positive towards language learning.

The differences of the notions transferred by the metaphors can be perceived in the categories of **challenge, pain** and **puzzle**. Metaphors detected language learning as challenge or procedure where much practice is needed were given by student teachers specialized in English language teaching. The ideas of language learning suggested by the control group include negative concepts referring to the difficulties and complications of learning (‘dentist, winter’). Learning can be interpreted by the metaphors

evoking from the thoughts of parts of knowledge, a route where barriers appear, a competition of winners and losers ('highway code, mystery').

Based on the typology of Simsek (2014), the distribution of language metaphors is presented in Table 1.

Type	Teacher students (n=20)	Metaphors	EL Teacher students (n=12)	Metaphors
Structural	3 (15%)	<i>mystery...</i> it has a lot of solutions; <i>highway code...</i> it consists of a lot of rules;	1 (8,3%)	<i>challenge....</i> there are many difficulties;
Functional	4 (20%)	<i>dentist....</i> it is a torture, if I am there; <i>sunshine...</i> I adore languages; <i>roller-coaster...</i> it is interesting and exciting; <i>coffee before a sport match/IT...</i> it is essential;	7 (58,3%)	<i>playing a musical instrument...</i> it needs a lot of practice in order to be perfect; <i>sunshine....</i> it makes me happy; <i>air....</i> I need it for my life;
Interactional	13 (65%)	<i>ying/yang...</i> we can be aligned with different cultures of people; <i>ticket to a new world....</i> I will be part of it; <i>journey...</i> it never ends;	4 (33,3%)	<i>journey....</i> it helps you to get to know a new culture; <i>super skill....</i> I can understand people all over the world; <i>new equipment/hobby...</i> I can learn something new

Table 1
Type of metaphors (based on the typology of Simsek, 2014)

As it is exposed among the 20 spontaneous metaphors created by student teachers specialized in other subjects, 3 structural (15%), 4 functional (20%) and 13 interactional types (65%) can be distinguished. Interactional metaphors (65%) outnumber and regard language as “a *ying/yang which aligns with different cultures*“ or “a *journey which never ends*” since it consists of typical patterns.

The structural concepts apprehend language as “a system of structurally related elements for the coding of meaning” (Richards and Rodgers, 2002, p. 20) for instance “*Foreign language learning is like a highway code because it consists of a lot of rules*”. The functional aspect emphasizes categories of meaning and function (“*Foreign language learning is like Information Technology because it is essential*”). Our results diverge from Simsek’s data (2014) because he claimed that according to the key concept

of *language*, functional metaphors denote 40%, structural and interactional terms signify similar percent of the whole research sample (30-30%).

According to the research group it can be observed that student teachers specialized in English language teaching suggest more functional metaphors than the control group (58,3% vs. 20%) and it is even higher proportion than the number of the functional notions (40%) in the research of Simsek (2014). One of the students obviously brought the metaphor out from its function: *“Foreign language learning is like air, because I need it for my life”*. The attitude of these students to language learning tends to be rather interactional (33,3%) since *“Foreign language learning is like a journey, because it helps you to get to know a new culture.”* Only one concept refers to the structural aspects of metaphor (8,3%) in this group of students and the given thought indicates some difficulties as parts or structures of language learning. To summarize the results in the point of the structure of metaphors, it can be understood that the main features of the student teachers’ thinking patterns are described clearly. Furthermore, essential differences can be perceived to foreign language learning between the attitude of the students in the research and control groups.

Reflecting on the main consequences of our metaphor research we applied a qualitative design because the study sought to investigate and designate the thinking patterns of 32 student teachers rather than to make statistical generalizations to a larger population. The present study aimed at exploring the role of foreign language learning in teachers training, which may have an effect on the beliefs and viewpoints of future teachers. It was supposed that discrepancies between the conceptions of foreign language learning of student specialized in teaching English language and students specialized in teaching other subjects can be detected. This hypothesis was established by the metaphor analysis mainly with the conceptual framework of **pain** and **puzzle**. Teacher students specialized in English language teaching highlighted the importance of communication and social competence and they are much more addicted to innovation, new places and people. Teacher students specialized in other subject areas have more negative experience and in the light of their concepts, language learning is seen as a process where they need to cope with different rules while learning a language.

Despite the previously mentioned facts, a lot of similarities can be identified in the perceptions according to the conceptual framework of **discov-**

ery, hobby, elixir. Obviously, intercultural approach is required by both groups. Most of the student teachers have instrumental motivation, positive attitude and feeling to foreign language learning. One of the most important results is that learning a language is a natural and essential activity in their studies and life.

Conclusions

The aim of the present study was to analyse student teachers' metaphors concerning foreign language learning in order to have a deeper understanding of their beliefs about learning which is thought to have an effect on their classroom practices and pedagogical procedures and to focus on awareness of professional practice. Creating metaphors make teacher students not only face their different learning concepts but also influence them to change attitudes and motivation concerning foreign language learning. The present study provides directions for further research and some pedagogical implications (using quantitative research methods, expanding research sample e.g. student teachers of Hungarian teacher training colleges).

References

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Busch, D. (2010): Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, **14**. 3. 318-337.
- Cameron, L. & Low, G. (1999): Metaphor. *Language Teaching*, **32**. 2. 77-96.
- Horwitz, E. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, **72**. 3. 283-294.
- Kisné, Bernhardt R., Molnár, M. & Furcsa, L. (2016): Student teachers' conceptions of learning. In: Boyd, P. & Split, A. (Eds). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 163-185). Kraków: Wydawnictwo Attyka.

- Kramersch, C. (2003): Metaphor and the subjective construction of beliefs. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 109–125). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Michońska-Stadnik, A. (2016): Future teachers' beliefs about language learning. A study on selected subjective theories. In M. Pawlak (Ed.), *Classroom-oriented research* (pp. 109-121). Heidelberg: Springer.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998): Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, **26**. 1. 3-50.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Şimşek, M.R. (2014). A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, **22**. 230-247.

